

Riglyne vir die ontwerp van 'n Afrikaanse tweedetaalsillabus op universiteitsvlak

deur
Daniëlle Cronjé



*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in
Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan
die Universiteit Stellenbosch*

Studieleier: Dr. E.M. Adendorff

Maart 2021

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe waar uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2021

Kopiereg © 2021 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Abstract

The use of Afrikaans as a language of instruction at South African universities is declining every year. Various Afrikaans departments in South Africa still offer modules and/or short courses for non-mother tongue speakers of Afrikaans, but there is still a decrease in the number of students doing Afrikaans modules. The problem, however, is that there are no guidelines in place according to which Afrikaans Language Acquisition courses are designed. Lecturers are often uncertain about what they should teach about Afrikaans, and each student's expectations differ.

I therefore start the study by asking the following main research question: What would a general teaching model for an Afrikaans Language Acquisition course look like? Furthermore, I also identify sub-research questions, namely: What approaches are there according to which Language Acquisition syllabi can be designed? Which of these approaches are suitable for an Afrikaans Language Acquisition course? Which factors must be considered when compiling guidelines for a syllabus for a general Language Acquisition course? And finally, why is it necessary to have guidelines in place for the syllabus of an Afrikaans Language Acquisition course?

Each of the research questions is answered throughout the study. The study is introduced in chapter 2 and chapter 3 by an investigation of different approaches towards syllabus design, as described by several authors – Karl Krahnke (1987), David Nunan (1988 and 2010), Diane Larsen-Freeman and Marti Anderson (2011), Elbie Adendorff (2012a and 2012b) and Jack Richards and Theodore Rodgers (2017) – where all the positive as well as negative aspects of each of the approaches are given.

Chapter 4 serves as the methodology for the model where various factors that influence the model, are described. Factors include the role of the student and the role of the lecturer, as well as the role that resources play in designing a language acquisition course. This serves as the foundation for the model. Chapter 5, comprising the model, answers the main research question.

The aim of the study is to conduct a thorough investigation into which syllabus design approach would be best suited for an Afrikaans Language Acquisition course. The approach/es is/are then used to create a guideline for a model for an Afrikaans Language Acquisition course at

university level. Emphasis is placed on the academic skills, while each of the four main learning outcomes, viz. writing, reading, listening, and speaking, is dealt with in detail in the model.

The study focuses on the compilation of a generic model that can serve as a guideline according to which lecturers can compile a general language acquisition syllabus for Afrikaans as a Second Language at university.

The study stems from research conducted by Adendorff (2012a) and Greyling (2014) and provides an innovative contribution to the offering of Language Acquisition courses. Although the thesis focuses on Afrikaans Language Acquisition, the guidelines for syllabus design can also be applied to other languages.

Opsomming

Die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal aan Suid-Afrikaanse universiteite is elke jaar besig om af te neem. Verskillende Afrikaansdepartemente in Suid-Afrika bied steeds modules en/of kortkursusse vir niemoedertaalsprekers van Afrikaans aan, maar daar is steeds 'n afname in die hoeveelheid studente wat Afrikaanse modules neem. Die probleem is egter dat daar geen riglyne is waarvolgens Afrikaanse taalverwerwingskursusse aangebied word nie. Dosente is dikwels onseker oor wat hulle met betrekking tot Afrikaans moet onderrig, en elke student se verwagtinge verskil.

Ek lei die studie in deur die volgende hoofnavorsingsvraag te stel: Hoe sal 'n algemene onderrigmodel vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus lyk? Verder identifiseer ek ook subnavorsingsvrae, naamlik: Watter benaderings is daar waarvolgens taalverwerwingsillabusse ontwerp kan word? Watter benaderings is geskik vir kursusse vir Afrikaanse taalverwerwing? Watter faktore moet in ag geneem word wanneer riglyne vir 'n sillabus vir 'n algemene taalverwerwingskursus saamgestel word? En laastens, waarom is dit nodig om riglyne vir die sillabus van 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus te hê?

Elk van die navorsingsvrae word deur die loop van die studie beantwoord. Die studie word ingelei in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 deur 'n ondersoek na verskillende sillabusontwerpbenaderings soos deur verskeie outeurs beskryf – (Karl Krahnke (1987), David Nunan (1988 en 2010), Diane Larsen-Freeman en Marti Anderson (2011), Elbie Adendorff (2012a en 2012b) en Jack Richards en Theodore Rodgers (2017) – waar sowel die positiewe as die negatiewe aspekte van elk van die benaderings weergegee word.

Hoofstuk 4 dien as metodologie vir die model, waar verskeie faktore wat die model beïnvloed, beskryf word. Faktore sluit in die rol van die student, die rol van die dosent, asook die rol wat hulpbronne speel. Dit dien as die basis vir die model. Hoofstuk 5, met die model, beantwoord die hoofnavorsingsvraag.

Die doel van die studie is 'n deeglike ondersoek na welke sillabusontwerpbenadering/s die beste gepas sal wees vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus. Die benadering/s word dan gebruik om 'n riglyn vir 'n model vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus op universiteitsvlak te skep. Daar word veral klem gelê op die akademiese vaardighede, terwyl elk van die vier hoofleeruitkomstes, naamlik skryf, lees, luister en praat, breedvoerig in die model uiteengesit word. Die studie fokus op die saamstel van 'n generiese model wat as riglyn kan dien

waarvolgens dosente 'n algemene taalverwerwingsillabus vir Afrikaans as tweede taal op universiteit kan saamstel.

Die studie spruit uit navorsing gedoen deur Adendorff (2012a) en Greyling (2014), en verskaf 'n vernuwende bydrae tot die aanbod van taalverwerwingskursusse. Alhoewel die tesis se fokus op Afrikaanse taalverwerwing is, kan die riglyne vir sillabusontwerp ook op ander tale toegepas word.

Opgedra aan my ouers, Riaan en Michelle Cronjé

Erkennings

Opregte dank aan die volgende persone en instansies:

- Aan my studieleier, dr. Elbie Adendorff, vir haar wysheid, raad en kundige leiding tydens my studies vanaf honneursvlak tot op meestersvlak.
- Aan sowel die interne eksaminator, dr. Vernita Beukes, as die eksterne eksaminator, mnr. Dewald Koen, vir die eksaminering van hierdie tesis.
- Aan mnr Johann Nel, vir redigering en proeflesing van hierdie tesis.
- Aan my tannie, Saretta Otto, vir haar wysheid, raad en insig.
- Aan my ouers vir hulle finansiële, emosionele, en fisiese ondersteuning deur my studieloopbaan. Sonder hulle geloof en vertrouwe sou hierdie studie nie moontlik wees nie.
- Aan die Universiteit Stellenbosch vir finansiële steun deur middel van die Ondersteuningsbeurs.

Inhoudsopgawe

Verklaring	i
Abstract	ii
Opsomming	iv
Erkennings	vii
Inhoudsopgawe	viii
Lys van figure	xi
Lys van tabelle	xi
 Hoofstuk 1: Inleiding	 1
1.1 Agtergrond en voorafstudie.....	1
1.2 Navorsingsprobleem.....	3
1.3 Navorsingsvrae.....	4
1.4 Doel van die studie.....	5
1.5 Metodologie	5
1.6 Afbakening van die studie.....	5
1.7 Befondsing	7
1.8 Slot	7
 Hoofstuk 2: Literatuuroorsig.....	 8
2.1 Inleiding	8
2.2 Kurrikulum teenoor Sillabus	8
2.2.1 Kurrikulum	8
2.2.2 Verskillende kurrikulumstrukture.....	10
2.2.3 Samevatting	20
2.3 Sillabus	20
2.3.1 Definisies	20
2.3.2 Sillabusontwerp	22
2.4 Afsluiting.....	24
 Hoofstuk 3: Sillabusontwerpbenaderings	 25
3.1 Inleiding	25
3.2 Grammatikale benaderings.....	26

3.2.1 Struktureel	26
3.2.2 Funksioneel.....	27
3.2.3 Situasioneel.....	29
3.2.4 Samevatting van die grammatikale benaderings	31
3.3 Kommunikatiewe benaderings	32
3.3.1 Inhoudsgebaseerde benadering.....	32
3.3.2 Die natuurlike benadering	33
3.3.3 Die teksgebaseerde benadering	35
3.3.4 Die taakgebaseerde benadering	36
3.4 Slot	40
 Hoofstuk 4: Metodologie vir die skep van die model.....	41
4.1 Inleiding	41
4.2 Faktore wat in ag geneem moet word voordat die model geskep word	42
4.2.1 Die rol van die student en leerderoutonomieit	42
4.2.2 Die rol van die dosent.....	44
4.2.3 Die rol van hulpbronne as leermateriaal.....	46
4.3 Hoe die model gaan werk.....	47
4.3.1 Die seleksie van take en tekste	50
4.3.2 Praktiese klasse.....	51
4.3.3 Evaluering van take en opdragte	52
4.3.4 Evaluering en toepassing van die model	52
4.4 Afsluiting.....	52
 Hoofstuk 5: Die model vir riglyne vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus.....	53
5.1 Algemene inligting	54
5.1.1 Algemene doelwitte.....	54
5.1.2 Module-uitkomst.....	54
5.1.3 Assesserings en klasbywoning	56
5.2 Inhoud en voorbeeldlesplanne volgens hoofleeruitkomstes.....	57
5.2.1 Taalbewustheid.....	57
5.2.2 Skryf	58
5.2.3 Lees.....	74
5.2.4 Praat	92
5.2.5 Luister	94

5.3 Samevatting	104
5.4 Moontlike bronne wat vir die lesse gebruik kan word	104
Hoofstuk 6: Gevolgtrekking	107
6.1 Inleiding	107
6.2 Navorsingsvrae.....	107
6.2.1 Hoofnavorsingsvraag.....	107
6.2.2 Subnavorsingsvrae.....	109
6.2.3 Samevatting	111
6.3 Verdere studies.....	112
6.4 Slotsom.....	112
Bronnelys	113
Addendum 1.....	118
Les 1: P. 60-62	118
Memorandum: Les 1	120
Les 2: P. 70-72	121
Memorandum: Les 2	122
Les 3: P. 73.....	125
Memorandum: Les 3	125
Les 4: P. 77-79	127
Memorandum: Les 4	129
Les 5: P. 82-87	131
Memorandum: Les 5	135
Les 6: P. 91.....	137
Memorandum: Les 6	138
Les 7: P. 96.....	139
Memorandum: Les 7	140
Les 8: P. 98-100	141
Memorandum: Les 8	142
Les 9: P. 101-103	144
Memorandum: Les 9	145
Addendum 2.....	147

Lys van figure

Figuur 2.1: Visuele voorstelling van Murdoch se model	11
Figuur 2.2: Graves (2000) se model vir kurrikulumontwerp	13
Figuur 2.3: Visuele interpretasie van die vooruitontwerp	16
Figuur 2.4: Visuele interpretasie van die sentrale ontwerp	17
Figuur 2.5: Visuele interpretasie van die agteruitontwerp	18
Figuur 3.1: Visuele uiteensetting van die metodologiese verloop van take	38
Figuur 4.1: Bell (1981) se model vir die ontwerp van 'n sillabus volgens die taakgebaseerde benadering	47
Figuur 4.2: My model vir 'n Afrikaanse tweedetaalverwerwingskursus	49

Lys van tabelle

Tabel 2.1: Vergelyking van Macalister en Nation se model met Murdoch se model	12
Tabel 2.2: Vergelyking van Macalister en Nation se model met Graves se model (my vertaling)	14
Tabel 2.3: Eienskappe van elke ontwerp, soos voorgestel deur Richards (2013:30) (my vertaling en opsomming)	19
Tabel 3.1: Positiewe en negatiewe aspekte van die strukturele benadering	27
Tabel 3.2: Positiewe en negatiewe aspekte van die funksionele benadering	29
Tabel 3.3: Positiewe en negatiewe aspekte van die situasionele benadering	30
Tabel 5.1: Module-uitkomst	55
Tabel 5.2: Metodes van assessering	56
Tabel 5.3: Belangrike taalbewustheidskonsepte	57
Tabel 5.4: Lengte van tekste wat studente moet produseer	58
Tabel 5.5: Voorbeeldlesplan vir taalhersieningsoefening	60
Tabel 5.6: Voorbeeldrubriek vir skryfstukke	66
Tabel 5.7: Voorbeeldlesplan om akademiese skryf te leer	67
Tabel 5.8: Opvolgskryfopdrag om akademiese skryf te oefen en toe te pas	72
Tabel 5.9: Lesplan vir literêre opstel	73
Tabel 5.10: Voorbeeldlesplan vir 'n begripstoets	76

Tabel 5.11: Voorbeeldlesplan vir leesvaardighede in letterkunde	81
Tabel 5.12: Opvolglesplan vir tutoriaalklas	88
Tabel 5.13: Voorbeeldlesplan vir die aanbied van 'n gedig	89
Tabel 5.14: Informele mondelingopdrag	93
Tabel 5.15: Lesplan met 'n paneelbespreking	94
Tabel 5.16: Voorbeeldlesplan vir 'n aanlyn-luistertoets	95
Tabel 5.17: Voorbeeldlesplan vir 'n informele luistertoets	97

Hoofstuk 1: Inleiding

1.1 Agtergrond en voorafstudie

Alhoewel die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal die afgelope paar jaar aan verskeie universiteite afgeneem het, bied Afrikaansdepartemente steeds modules en/of kortkursusse vir niemoedertaalsprekers van Afrikaans aan. Volgens die webblaaie van Suider-Afrikaanse universiteite word 'n verskeidenheid Afrikaanse kursusse en/of modules vir niemoedertaalsprekers aangebied:¹

- Die Universiteit van Kaapstad se Afdeling Afrikaans en Nederlandistiek Studies bied modules in Afrikaanse kommunikasievaardighede aan vir studente wat in die gesondheids- en mediese rigtings studeer. Die afleiding word gemaak dat dit modules is vir taal vir spesifieke doeleindes.²
- Volgens die Universiteit van Wes-Kaapland se webblad bied die Departement Afrikaans en Nederlands 'n module Afrikaanse Taalverwerwing slegs op eerstejaarsvlak aan. Dit wil voorkom asof dit op vreemdetaalsprekers³ van Afrikaans gerig is.
- By die Universiteit van Johannesburg word die module Afrikaans AB deur die Departement Afrikaans vir niemoedertaalsprekers van Afrikaans aangebied met die fokus op basiese kommunikasievaardighede. Dit is vir niegraaddoeleindes.
- Die Departement Afrikaans, Nederlands, Duits en Frans aan die Universiteit van die Vrystaat bied taalkursusse vir tweede- en derdetaalsprekers van Afrikaans aan, asook 'n kortleerkursus vir vreemdetaalstudente. Die modules vir tweedetaalsprekers kan nie as hoofvakke geneem word nie.
- By die Universiteit van Pretoria bied die Departement Afrikaans slegs 'n kortkursus, "Afrikaans for Beginners", aan. Dit is vir studente met geen of min kennis van Afrikaans.
- Nelson Mandela Universiteit se Afdeling: Afrikaans in die Skool vir Taal, Media en Kommunikasie tref slegs op eerstejaarsvlak 'n onderskeid tussen modules of kursusse vir eerste-, tweede- en vreemdetaalsprekers van Afrikaans.

¹ Dit sluit nie Afrikaanse Akademiese Geletterdheidskursusse in nie.

² Taal vir spesifieke doeleindes (TSD) is volgens Samuda en Bygate (2008:53) taalopleiding vir nietaalspesialiste wat dit vir akademiese of professionele doeleindes benodig.

³ Met *vreemdetaalsprekers* word bedoel studente wat geen of min kennis van Afrikaans het.

- Die Universiteit van Fort Hare bied die module Afrikaanse taalkunde vir niemoedertaalsprekers aan (AFP111E en AFP122E onderskeidelik).
- Noordwes Universiteit bied geen graadkursusse of modules vir niemoedertaalsprekers aan nie, maar bied wel een kortkursus genaamd Afrikaans vir Beginners aan.
- Die Universiteit van Namibië bied “Afrikaans as Toegepaste en Besigheidstaal” vir graaddoeleindes vir niemoedertaalsprekers van Afrikaans aan.
- Die Departement Afrikaans en Nederlands aan die Universiteit Stellenbosch bied twee taalverwerwingsmodules aan: een vir vreemdetaalsprekers van Afrikaans en een vir tweedetaalsprekers van Afrikaans. Albei word tot op tweedejaarsvlak aangebied.

Die module Afrikaanse Taalverwerwing 188 (Afrikaans as tweede taal)⁴ word volgens die Jaarboek van die Universiteit Stellenbosch (2019:257) aangebied vir studente wie se moedertaal nie Afrikaans is nie. Dit wil sê studente wat Afrikaans as Eerste Addisionele Taal op skool gehad het, kan dié module op universiteit neem. Daar kan dus afgelei word dat studente wat hierdie module neem, reeds oor goeie kommunikasievaardighede beskik, aangesien hulle Afrikaans op skoolvlak gehad het. Volgens Greyling en Adendorff (2014:105) word daar in die module op studente se taalontwikkeling gefokus, eerder as net die basiese konsepte soos die aanleer van woordeskat en grammatikareëls. Die module fokus op die vier kommunikasievaardighede, naamlik lees, luister, skryf en praat, en volg ’n geïntegreerde benadering om elke vaardigheid aan te bied (Universiteit Stellenbosch, 2019:257). Verder word daar ook volgens die Jaarboek (Universiteit Stellenbosch, 2019:257) op gevorderde vlak op mondelinge kommunikasie, visuele media en filmstudie, grammatika en strategiese luister- en leesvaardighede gefokus.

Dié ondersoek na riglyne vir die saamstel van ’n sillabus vir ’n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus spruit uit navorsing deur Adendorff (2012a) oor die kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak. In Adendorff (2012a:11) se proefskrif is die leemtes in ondersoeke na die ontwerp van sillabusse vir algemene taalverwerwingskursusse én kursusse vir taal vir spesifieke doeleindes⁵ uitgewys, veral in Afrikaans en spesifiek op universiteitsvlak. Sy moedig verdere ondersoeke hieroor aan. Greyling (2014) se studie spruit voort uit Adendorff (2012a) se navorsing. Sy fokus egter op

⁴ Die term *tweede taal* word beskryf as die tweede taal wat aangeleer word naas die student se moedertaal. In party gevalle kan dit ook die student se derde of vierde taal wees. Die oorkoepelende term *tweede taal* word in die tesis gebruik om te verwys na enige taal wat naas die moedertaal aangeleer word.

⁵ Spesifieke doeleindes verwys na kursusse wat vir ’n spesifieke konteks geskep is (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:132)

taal vir spesifieke doeleindes. Greyling (2014) lewer 'n vernuwende bydrae tot die veld van Afrikaanse taalverwerwing deur 'n behoefte-analise te onderneem met die onderwysstudente wat Afrikaans as tweede taal aan die Universiteit Stellenbosch studeer, ten einde 'n kursus vir spesifieke doeleindes vir die BEd-studente te ontwerp. Sy lê klem op die feit dat kursusse vir spesifieke doeleindes só ontwerp moet word om die behoeftes van die spesifieke studente te bevredig.

Adendorff (2012a:11) en Greyling (2014:2) beweer dat daar 'n aanvraag na verdere studie in Afrikaans is, veral onder Engelssprekende studente wat aan universiteite en ander naskoolse instansies in of oor Afrikaans studeer. In Binneman se proefskrif (2018:1) noem sy dat Afrikaanstweedetaalstudente op eerstejaarsvlak veral met akademiese skryf in Afrikaans sukkel wanneer hulle die universiteit betree. Hierdie tekortkoming word dikwels na hulle tweede jaar, wanneer hulle met Afrikaanse Taalverwerwing voortgaan, oorgedra. Dit is dus belangrik dat daar gepaste module- en kursusraamwerke in plek is – veral waar Afrikaans as tweede taal aangebied word.

Afrikaanse taalverwerwingskursusse op universiteitsvlak word dikwels lukraak aangebied en is nie gebaseer op teoreties gefundeerde benaderings nie. Die doel van hierdie kursusse is om studente te help om akademies en/of sosiaal in Afrikaans op kampusse te kan kommunikeer. Dié tesis beweeg weg van Greyling (2014) se fokus op taalaanleer⁶ vir spesifieke doeleindes en die ontwerp van 'n sillabus vir spesifieke doeleindes, maar fokus eerder op die saamstel van 'n generiese model wat as riglyn kan dien waarvolgens dosente 'n algemene taalverwerwingsillabus vir Afrikaans as tweede taal op universiteit kan saamstel. Alhoewel die tesis se fokus op Afrikaanse taalverwerwing is, kan die riglyne vir sillabusontwerp wat uit die navorsing spruit, ook op ander tale toegepas word.

1.2 Navorsingsprobleem

Suid-Afrika is divers wat betref taal en kultuur; daarom behoort studente met voldoende akademiese taalvaardighede toegerus te wees om suksesvol te wees in verdere studies. Taalverwerwingskursusse op universiteit behoort met presisie saamgestel te word sodat studente, eerstens, hulle volle potensiaal kan bereik en, tweedens, om op hulle reeds verworwe vaardighede voort te bou. Hiermee in gedagte is daar egter geen riglyne waarvolgens dosente

⁶ Die twee terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels binne die breë taalverwerwingsnavorsingsveld as sinonieme gebruik, aangesien taalgebruik beide vloeiend en akkuraat moet wees ten einde effektiewe kommunikasie te verseker. Dieselfde omskrywing word vir hierdie tesis aanvaar.

'n algemene taalverwerwingskursus vir Afrikaans kan saamstel nie; dit dien as motivering vir hierdie tesis. Huidige taalverwerwingskursusse voldoen nie altyd aan alle studente se behoeftes nie, en dosente probeer eerder soveel moontlik konsepte in 'n jaar behandel sodat die studente wel iets leer. Die behoefte aan 'n soort algemene taalverwerwingskursus vir Afrikaans as tweede taal is verseker daar, maar riglyne ontbreek waarvolgens so 'n kursus saamgestel kan word. My navorsing steun op die navorsing gedoen deur Binneman (2018) in haar proefskrif oor die feit dat eerstejaars met akademiese skryfvaardighede sukkel wanneer hulle Afrikaanse taalverwerwing op eerstejaarsvlak begin neem. In my model poog ek om al vier vaardigheidsvlakke naamlik lees, skryf, luister en praat te bespreek, maar die klem word op veral akademiese skryfvaardighede plaas.

Deesdae word meer klem geplaas op die wyse van onderrig, met ander woorde die metodologie, as op die inhoud wat geleer word. Ek lei dus af dat dosente en taalpraktisyns meer tyd bestee aan die verfyning van metodes of tegnieke van onderrig, eerder as aan die inhoud wat studente geleer moet word. Daar is geen algemene riglyne waarvolgens dosente kan kies watter inhoude belangrik (of minder belangrik) vir studente is nie.

1.3 Navorsingsvrae

Die studie poog om die volgende hoofnavorsingsvraag te beantwoord:

Hoe sal 'n algemene onderrigmodel vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus lyk?

Die subnavorsingsvrae van die studie is:

1. Watter benaderings is daar waarvolgens taalverwerwingsillabusse ontwerp kan word?
2. Watter benaderings is geskik vir kursusse vir Afrikaanse Taalverwerwing?
3. Watter faktore moet in ag geneem word wanneer riglyne vir 'n sillabus vir 'n algemene taalverwerwingskursus saamgestel word?
4. Waarom is dit nodig om riglyne vir die sillabus van 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus te hê?

Die hipotese van die studie is dus soos volg: Die gebruik van die voorgestelde riglyne vir 'n onderrigmodel behoort Afrikaanstweedetaaldosente met die ontwerp van taalverwerwingskursusse te help.

1.4 Doel van die studie

Afrikaans as tweede taal op universiteit benodig bepaalde riglyne waarvolgens dosente 'n sillabus vir die onderrig van Afrikaanse taalverwerwing kan aanbied. Sulke riglyne is dikwels moeilik om op te stel aangesien daar verskillende faktore soos die behoeftes van studente, die inhoud van die kursus, die wyse waarop die kursus aangebied word en nog ander, in ag geneem moet word. Die probleem is dat dosente gekonfronteer word met die wete dat hulle 'n kursus moet saamstel sonder 'n model met riglyne vir die sillabus in plek waarvolgens hulle kan werk. Dit veroorsaak dat dosente eerder op die wyse van aanbidding fokus, terwyl die inhoud in die sillabus dikwels afgeskeep word.

Die doel van hierdie studie is dus om 'n generiese model met riglyne saam te stel waarvolgens dosente kan werk om 'n sillabus vir 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus op universiteit te ontwerp en aan te bied.

1.5 Metodologie

Hierdie tesis bestaan uit twee dele: eerstens 'n literatuurondersoek na verskillende sillabusse (stap 1 van die ondersoek), en tweedens die saamstel van riglyne vir die ontwerp van 'n sillabus vir die onderrig van Afrikaans as tweede taal aan universiteitstudente (stap 2 van die ondersoek).

Aangesien die studie hoofsaaklik 'n teoretiese verkenning van die navorsingsgebied is, is etiese klaring nie nodig nie. Die nodige stappe is wel gedoen om te verseker dat die tesis aan alle etiese aspekte voldoen. 'n Volledige etiese verslag vergesel hierdie studie in Addendum 2.

1.6 Afbakening van die studie

Die hoofstukindeling van die tesis sien soos volg daar uit:

1. Hoofstuk 1: Inleiding
2. Hoofstuk 2: Literatuuroorsig
3. Hoofstuk 3: Sillabusstrukture
4. Hoofstuk 4: Metodologie vir die skep van die model
5. Hoofstuk 5: Die model vir riglyne vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus
6. Hoofstuk 6: Gevolgtrekking

Hoofstuk 1 handel hoofsaaklik oor die inleiding, agtergrond en afbakening van die studie. Dit sluit ook die navorsingsvrae, navorsingsprobleem en doel van die studie in. Die hoofstuk dien as inleiding tot die res van die studie.

Hoofstuk 2 bestaan uit die teoretiese raamwerk. Dit word ingelei deur 'n kort literatuuroorsig en omskrywing van belangrike terme, soos kurrikulum, sillabus en sillabusontwerp.

Verder in hoofstuk 3 word daar meer uitgebrei oor die verskillende taalonderrigkurrikulums en taalonderrigsillabusse, en kyk ek hoe elkeen van hulle vir die onderrig van Afrikaans gebruik kan word. Die hooftokus van die hoofstuk is op die vergelyking van elke benadering, waarna daar dan kritiek op die toepaslikheid van elke benadering vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus gelewer word. Die mees toepaslike benadering (of 'n kombinasie van benaderings) vir 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus word dan gekies. Die riglyne vir 'n sillabus berus grotendeels daarop.

In hoofstuk 4 word ondersoek ingestel na verskillende faktore wat sillabusinhoud beïnvloed en bepaal, onder meer die aangewese groep (die studente) en hulle vaardigheidsvlakke, die rol van die student, die rol van die dosent, die rol van hulpbronne, die kultuur van die taal wat verwerf gaan word, asook die kultuur van die taalaanleerders en die lengte van die kursus. Die riglyne word grotendeels op die literatuurstudie gebaseer, en daar word spesifiek gekyk na onder andere die volgende skrywers wat duidelike riglyne vir sillabusontwerp in verskeie tekste saamgestel het: Jack Richards saam met Theodore Rodgers (1982, 1986, 2001, 2017); Karl Krahnke (1987); David Nunan (1988, 2010); John Macalister en I.S.P Nation (2010); Elbie Adendorff (2012a); Jack Richards (2013); Arné Greyling (2014); en Arné Binneman (2018). Hierdie skrywers se insig vorm die basis van die riglyne vir 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus.

In hoofstuk 5 word gepoog om riglyne vir die ontwerp van 'n sillabus spesifiek vir Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak te skep. Daar word beoog om 'n voorbeeld van so 'n sillabus te verskaf met 'n bespreking van moontlike materiaal en take wat gebruik kan word.

Laastens bevat hoofstuk 6 die gevolgtrekking van die tesis, waarin die navorsingsvrae beantwoord word en die tesis saamgevat word. Verdere navorsingstemas word ook aangedui.

Die bronnelys en addendum volg daarna.

1.7 Befondsing

Hierdie studie het geen koste-implikasies vir die Departement Afrikaans en Nederlands of die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe nie. Alle koste en uitgawes word deur middel van 'n ondersteuningsbeurs van die Universiteit Stellenbosch gedra.

1.8 Slot

Met hierdie studie word gepoog om 'n bydrae tot die uitdagings en oplossings vir die ontwerp en aanbied van klasse of kursusse vir Afrikaanse taalverwerwing te lewer. Die studie is belangrik omdat daar nog nie sodanige riglyne vir die saamstel van 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingsillabus vir universiteitstudente neergelê is nie.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

Hoofstuk 2 bestaan uit die verklarings van die konsepte *kurrikulum*, *sillabus* en *sillabusontwerp*. Vir hierdie studie is dit belangrik om te onderskei tussen veral *kurrikulum* en *sillabus*, aangesien dit verwarrende begrippe is. Pandya (2017:9) staaf dat daar binne taalonderrig onsekerheid bestaan oor die betekenis van die twee terme en dat hulle dikwels verwar word. Eerstens word *kurrikulum* bespreek en daarna *sillabus*. Onder *kurrikulum* word etlike belangrike kurrikulumstrukture wat dikwels in taalonderrig gebruik word, in detail beskryf, met 'n spesifieke fokus op die werke van John Macalister en I.S.P. Nation (2010), en John Richards (2013) – almal persone wat breedvoerige studies oor kurrikulum en kurrikulumontwerp gedoen het. Die insluiting van kurrikulumbenaderings is belangrik aangesien dit dikwels die beginpunt vir sillabusontwerp is. Later in die hoofstuk word meer daaroor uitgebrei. Daarna verskuif die fokus na *sillabus* waar ek onder andere van Karl Krahnke (1987), Elbie Adendorff (2012a) en Jack Richards en Theodore Rodgers (2017) se navorsing gebruik maak. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van sillabusontwerp, waarna ek bekende sillabusontwerpbenaderings in hoofstuk 3 bespreek.

2.2 Kurrikulum teenoor Sillabus

Alvorens 'n algemene taalverwerwingskursus geskep word, is dit nodig om die konsep van *kurrikulum* te verstaan en om 'n onderskeid tussen kurrikulum en sillabus te tref. *Kurrikulum* en *sillabus* word in hierdie hoofstuk afsonderlik hanteer terwyl sillabusontwerp, wat later in die hoofstuk verduidelik word, op die definisie van 'n sillabus bou en meer spesifiek na die ontwerp van 'n sillabus verwys. Dit dien as inleiding vir hoofstuk 3 waarin sillabusontwerp die fokus is.

2.2.1 Kurrikulum

Die woord *kurrikulum* is afkomstig van die Latynse woord *currere*, wat “to run the course” beteken (Van Wyk, 1999:77 en Jung en Pinar, 2015:30). *Kurrikulum* kan dus as 'n volledige proses gesien word, iets wat 'n begin en 'n einde het, en wat voltooi moet word. Jung en Pinar (2015:29) beaam bogenoemde stelling oor die herkoms van *kurrikulum* deur daarna as 'n elastiese konsep te verwys wat voortdurend verander en vir geen persoon dieselfde beteken nie.

Daar bestaan verskillende definisies vir *kurrikulum* juis omdat outeurs die konsep daarvan verskillend interpreteer en benader. Volgens Adendorff (2012b:616) definieer Nunan

(2010:213) *kurrikulum* as 'n breë konsep van alle elemente en prosesse wat te make het met die beplanning, implementering en evaluering van leer.

Volgens Good (1959) in Van Wyk (1999:78) verwys die term *kurrikulum* na 'n lys van onderwerpe wat deel van 'n kursus uitmaak. Van Wyk (1999:78) is van mening dat die term alle leerervaringe insluit wat deur die spesifieke instansie aangebied word. Hy beweer dat die kurrikulum nie net uit die inhoud van die kursusse bestaan nie, maar ook ander buitemuurse aktiwiteite, sport en die inhoud van ander vakke insluit.

Van den Akker (2004:1-2) gee 'n soortgelyke beskrywing en gaan selfs verder deur te sê dat die kurrikulum deur 'n verskeidenheid strukture beheer en bepaal word, naamlik die staat/regering/onderwysunie wat die makrostruktuur verteenwoordig en die skool en/of streek wat die mesostruktuur verteenwoordig. 'n Kurrikulum kan dus deur meer as een instansie of struktuur beïnvloed en bepaal word, nie net deur 'n onderwyser of dosent wat die kursus skep nie.

Richards (2013:6) is egter van mening dat *kurrikulum* na die oorhoofse plan of ontwerp van 'n kursus verwys. Die inhoud van die kursus vorm die bloudruk waarop onderrig- en leermetodes steun wat uiteindelik die gewenste uitkomst verseker.

Van Wyk (1999:78) se definisie is die mees uitgebreide en daarom kan afgelei word dat kurrikulum die basis van enige soort kursusraamwerk vorm. Die kurrikulum is daarom myns insiens die oorhoofse plan wat verskillende sillabusse en aktiwiteite van verskillende onderwerpe insluit. Meer onlangse navorsers soos Jung en Pinar (2015:29) is egter van mening dat *kurrikulum* slegs vir een vak of module gebruik kan word, maar dat dit ook alle studiemateriaal, leeruitkomst en ekstra aktiwiteite van 'n hele studieveld kan insluit.

My afleiding, na aanleiding van die bogenoemde definisies, is dat die kurrikulum uit verskillende komponente (soos die voorgestelde sillabus en aktiwiteite) bestaan én dat dit die inhoud van 'n spesifieke kursus of vakgebied bepaal.

Ten einde helderheid in die studie te verseker, word verskillende kurrikulumstrukture voorts geïdentifiseer. Die navorsers se kritiek op hulle eie ontwerpe word ook verskaf. Kurrikulumstrukture word gebruik om die proses van kurrikulumontwerp te vergemaklik en word as die eerste stap in kursusontwerp beskou. Nadat daar op 'n kurrikulumontwerp besluit is, word 'n spesifieke vakgebied gekies, en die fokus verskuif na die sillabus vir die spesifieke rigting of vakgebied. Later in die studie word sillabusontwerp meer spesifiek bespreek, asook

die wyse waarop dit toegepas word om 'n model vir 'n kursusraamwerk vir 'n Afrikaanse Taalverwerwingskursus op tersiêre vlak te skep.

2.2.2 Verskillende kurrikulumstrukture

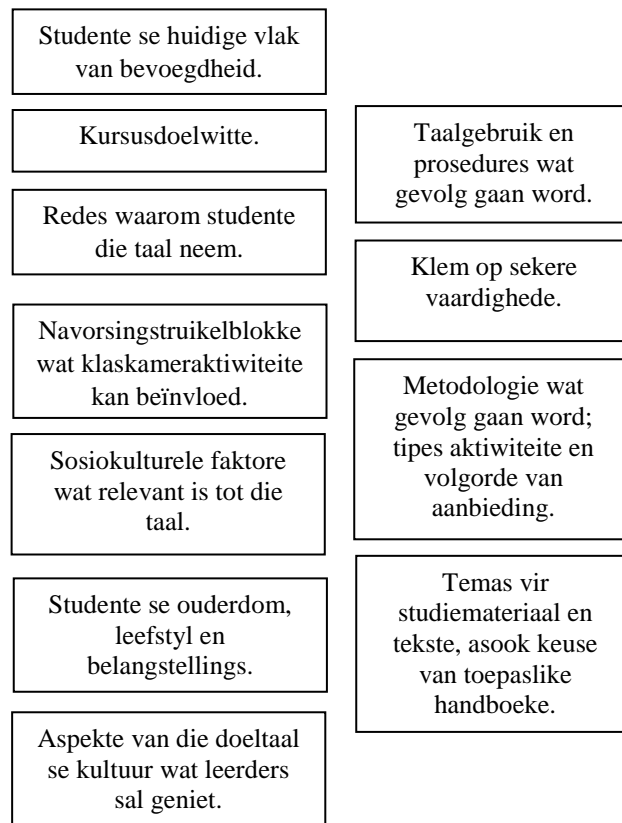
Die volgende afdeling bevat breedvoerige besprekings oor verskillende kurrikulumstrukture wat dikwels vir taalverwerwingskursusse gebruik word. Onder andere word John Macalister en I.S.P. Nation (2010) en John Richards (2013) se kurrikulumstrukture bespreek.

2.2.2.1 John Macalister en I.S.P. Nation (2010) se kurrikulumstrukture

Macalister en Nation (2010:136) beskryf in *Language Curriculum Design* twee van die vroegste modelle vir kurrikulumontwerp soos voorgestel deur onder andere Murdoch (1989) en Graves (2000). Hulle vergelyk dié modelle met 'n model wat hulle self geskep het, genaamd die Taalkurrikulumontwerpmodel of die “Language Curriculum Design Model”. Die Taalkurrikulumontwerpmodel is so ontwerp dat dit maklik leesbaar is, asook maklik is om te interpreteer, sodat onderwysers en dosente dit sonder probleme kan gebruik. Macalister en Nation (2010:136) noem dat dit belangrik is om verskillende kurrikulummodelle met mekaar te vergelyk om in die proses die beste een te identifiseer. Hulle voeg die daad by die woord en vergelyk hulle eie model met dié van Graves (2000) en Murdoch (1989). Ek ondersoek kortliks beide modelle en hoe dit met dié van Macalister en Nation (2010) vergelyk.

Macalister en Nation begin deur na Kathleen Graves (2000) se model vir kurrikulumontwerp te verwys en hoe dit met hulle eie model vergelyk. Ter wille van chronologie word G.S. Murdoch (1989) se model eerste bespreek. Macalister en Nation (2010) se model verskil heelwat van Murdoch (1989) s'n, en juis daarom vergelyk hulle die twee modelle met mekaar.

Murdoch (1989) se model soos voorgestel in Macalister en Nation (2010:138) (my vertaling en illustrasie):



Figuur 2.1: Visuele voorstelling van Murdoch se model

Murdoch stel sy model in die vorm van 'n diagram voor (sien figuur 2.1), waar die linkerkantste kolom die hoof faktore, wat in ag geneem word tydens kurrikulumontwerp, weergee. Die kolom regs behels die praktiese aspekte van kurrikulumontwerp.

Macalister en Nation (2010:139) gaan verder en vergelyk hulle model met dié van Murdoch (1989) in tabelvorm (my vertaling):

Tabel 2.1: Vergelyking van Macalister en Nation se model met Murdoch se model

	Murdoch (1989) se Kurrikulumontwerpmodel	Macalister en Nation (2010) se Taalkurrikulumontwerpmodel
1	Navorsingstruikelblokke wat klaskameraktiwiteite kan beïnvloed. Sosiokulturele faktore wat relevant is tot die taal. Studente se ouderdom, leefstyl en belangstellings. Aspekte van die doeltaalkultuur ⁷ wat leerders sal geniet.	Omgewingsanalise
2*	Studente se huidige bevoegdheidsvlak in die doeltaal. Redes waarom studente die taal neem.	Behoeftanalise
3*		Beginsels
4	Kursusdoelwitte	Doelwitte
5	Taalgebruik en prosedures wat gevolg gaan word. Klem op sekere vaardighede. Temas vir studiemateriaal en tekste, asook keuse van toepaslike handboeke.	Inhoud en volgorde
6	Metodologie wat gevolg gaan word: tipes aktiwiteite en volgorde van aanbieding.	Formaat en aanbieding
7*		Assessering
8*		Evaluering

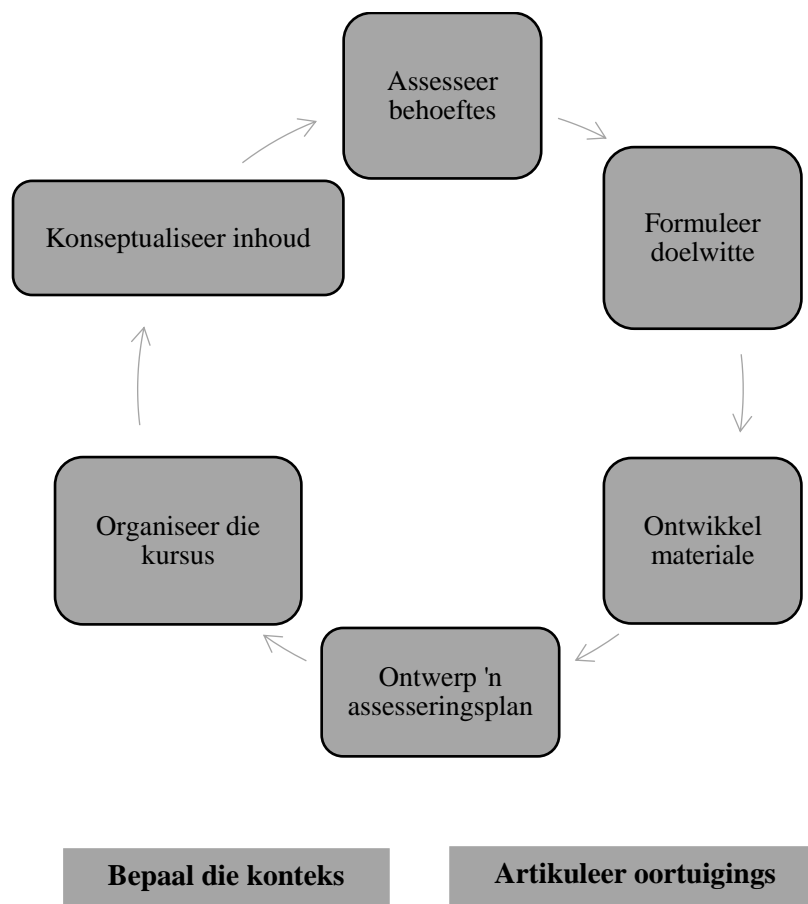
Die linkerkant, wat Murdoch se model voorstel, word vergelyk met Macalister en Nation se model regs. Elke afdeling van Murdoch se model is in groepe verdeel (genommer 1 – 8) en stem ooreen met 'n konsep uit die regterkantste kolom.

Vier prominente verskille tussen die twee modelle is ooglopend (kyk spesifiek na die nommers met 'n asterisk). Die eerste is waar Murdoch (1989) by punt 2 die konsep *behoefte-analise* in

⁷ Doeltaalkultuur verwys na die kulturele aspekte van die doeltaal, met ander woorde die taal wat aangeleer word.

twee verdeel, en *die studente se huidige vlak van bevoegdheid in die doeltaal en die redes waarom hulle die taal neem* onderskeidelik as belangrik ag onder *behoefte-analises*. Macalister en Nation (2010) brei nie verder uit oor wat alles onder die konsep *behoefte-analise* ingesluit word nie. Verder is dit duidelik dat Murdoch (1989) ook besluit het om die konsepte *beginsels, monitering en assessering* en *evaluering* nie in te sluit nie. Macalister en Nation (2010:139) meen dat dié besluit 'n moontlike swak punt in sy model is, aangesien dié konsepte belangrik is vir die kurrikulum vir taalverwerwing. Murdoch (1989) noem wel dat die beginsels deel van al die kategorieë uitmaak en daarom nie alleen staan nie.

Voorts stel Graves (2000) in Macalister en Nation (2010) die volgende model vir kurrikulumontwerp voor (my vertaling en illustrasie):



Figuur 2.2: Graves (2000) se model vir kurrikulumontwerp

Soos bo geïllustreer, is daar verskillende kategorieë betrokke by die ontwerp van hierdie model. Die doel van die model is dat daar by enige van die kategorieë begin kan word en dat elke groep na 'n ander lei of daarop volg. Die *konteks* en *oortuigings* staan op hul eie en kan voor

of na die tyd bepaal word. Die model is juis in 'n soort sirkelvorm geskep, aangesien, volgens Graves (2000), elke afdeling/konsep ewe belangrik is.

Macalister en Nation (2010:137) vergelyk hulle model met dié van Graves (2000) in tabelvorm:

Tabel 2.2: Vergelyking van Macalister en Nation se model met Graves se model (my vertaling)

	Graves (2000) se raamwerk vir die proses vir kursusontwikkeling	Macalister en Nation (2010) se Taalkurrikulumontwerpmodel
1	Definieer die inhoud	Omgewingsanalise
2	Assesseer die behoeftes	Behoeftes-analise
3	Artikuleer oortuigings	Beginnels
4	Formuleer doelwitte	Doelwitte
5*	Organiseer die kursus Konseptualiseer die inhoud	Inhoud en volgorde
6	Ontwikkel materiaal	Formaat en voorstelling
7*	Ontwerp 'n assesseringsplan	Monitering en assessering
8*		Evaluering

Die twee ontwerpe bestaan elkeen uit agt afdelings wat redelik ooreenstem. Daar is volgens Macalister en Nation (2010:137) wel twee duidelike verskille in die twee modelle, naamlik:

1. Graves (2000) onderskei tussen *organiseer die kursus* en *konseptualiseer die inhoud*, terwyl Macalister en Nation (2010) die twee saam groepeer en as *inhoud en volgorde* aanbied (sien 5*).
2. Graves (2000) tref nie 'n onderskeid tussen *evaluering* en *assessering* soos Macalister en Nation (2010) nie, en sy benader albei konsepte op dieselfde manier (sien asterisk by 7 en 8).

Macalister en Nation (2010:137) keur Graves (2000) se model goed, maar pas dit effens aan sodat dit meer toepaslik op hedendaagse taalaanleermetodes is.

Die doel van die vergelyking tussen die verskillende modelle is dat die onderwyser of dosent 'n helder idee het van waar om te begin. Macalister en Nation (2010:139) stel voor dat kurrikulumontwerp nie net op een spesifieke stadium kan begin nie en dat dit meer as een aspek behels, byvoorbeeld 'n behoefte-analise, watter materiale benodig word en wat die doelwitte van die kursus is. Macalister en Nation (2010:139) meen dat 'n mens op enige punt kan begin of stapsgewys 'n volgorde volg, wat van persoon tot persoon afhang. Ander faktore, soos die hoeveelheid taalaanleerders, die lengte van die kursus en tydsberekening, het ook 'n invloed op die spesifieke model/ontwerp wat gekies kan word.

Macalister en Nation (2010:140) stel twee hoofvrae met subvrae aan die onderwyser of dosent voor om die proses van kurrikulumontwerp aan die gang te sit:

1. Besluit waar begin moet word. Is daar reeds 'n bestaande kurrikulum of moet daar een van voor af geskep word? Begin daar en werk deur die verskillende afdelings. Meestal sal dosente op 'n reeds bestaande model kan bou en dit verander soos wat die studente se behoeftes verander.
2. Besluit watter pad deur die hele proses gevolg gaan word. Word daar eerste gefokus op watter inhoud daar moet wees, of watter metodologie gevolg moet word, of wat die behoeftes van die taalaanleerders is? Besluit watter een die belangrikste is, begin daar en werk deur die res van die stappe.

Macalister en Nation (2010:140-146) se raad is om eers die vrae te beantwoord en dan vas te stel waar om te begin beplan aan die kurrikulum. Die dosent kan stapsgewys deur elke afdeling beweeg, of elke afdeling verander/beplan soos nodig blyk te wees. Macalister en Nation se teorieë ten opsigte van kurrikulumontwerp beaam die stelling dat die woord *kurrikulum* "to run the course" beteken. Die dosent kan op enige plek begin en dit klaarmaak soos wat die tyd dit toelaat.

Vervolgens 'n bespreking van John Richards (2013) se kurrikulumstrukture.

2.2.2.2 John Richards (2013) se kurrikulumstrukture

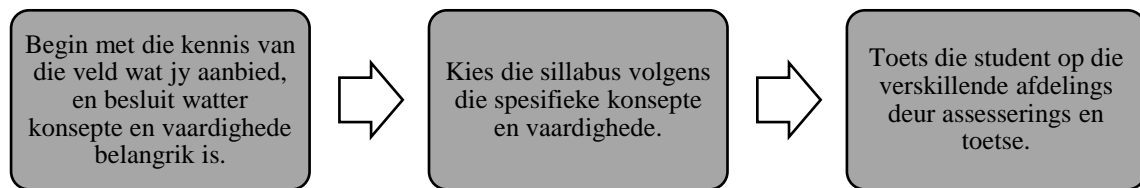
Volgens Richards (2013:6-7) bestaan die kurrikulum uit drie komponente, te wete insette/inhoud, wat na onder meer sillabusontwerp en besluite oor die inhoud van kursusse verwys; die proses, wat die metodologie van die kurrikulum is; en laastens, uitkomst, wat die leeruitkomst verteenwoordig. Afhangende van die kursus, kan die leeruitkomst optredegebaseerd of taakgebaseerd wees. Dit is elke dosent se besluit waarmee hy/sy wil begin. Dit is dus so gestel dat die skep van 'n kurrikulum met enige van die drie komponente kan begin, en elke beginpunt verteenwoordig 'n aanname oor die betekenis en uitkomst van onderrig en leer (Richards, 2013:7).

Richards (2013:6-7) gaan verder om drie kurrikulumontwerpe te identifiseer waar hy by elkeen 'n verskillende kombinasie van die drie komponente gebruik. Hy noem dit onderskeidelik die Vooruitontwerp, die Sentrale Ontwerp en die Agteruitontwerp, waar elke ontwerp met een van die drie komponente begin.

Vooruitontwerp

Die vooruitontwerp begin met insette waar die sillabus beplan word. Dit beweeg dan na die proses en word gevolg deur die uitkomst van onderrig en leer. Dit is 'n liniêre beweging tussen die drie komponente, en elkeen is ewe belangrik.

Hierdie ontwerp word deur Richards en Rodgers (2001:143-144) soos volg beskryf (my vertaling en voorstelling):



Figuur 2.3: Visuele interpretasie van die vooruitontwerp

'n Voorbeeld van 'n eenvoudige lesplan vir die vooruitontwerp lyk soos volg:

1. Die dosent kies 'n onderwerp vir bespreking, byvoorbeeld filmstudie.
2. Die dosent besluit op 'n bron, byvoorbeeld die Afrikaanse film *Pad na jou hart*.
3. Die dosent besluit op 'n metode van aanbieding, byvoorbeeld: *'n Kort bespreking oor die film, kyk na die lokprent, dan na die film as geheel, gevolg deur 'n bespreking aan die einde.*
4. Die dosent gee 'n opvolgopdrag oor die onderwerp, byvoorbeeld: *Skryf 'n opstel oor filmaspekte soos kamerahoeke, beligting, musiek, intertekstualiteit, ensovoorts.*

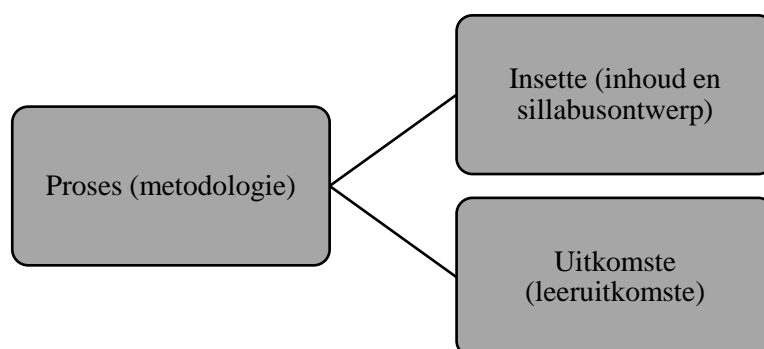
Die vooruitontwerp word dikwels in taalverwerwingskursusse gebruik waar die doelwit van die kursus bloot is om 'n vaardigheid in die taal in die breër konteks van daaglikse situasies aan te leer. Graves (2008:150) en Richards (2013:13) noem hierdie ontwerp 'n "specialist approach".

Voorbeelde van sillabusontwerpbenederings wat van dié ontwerp gebruik maak, sluit die volgende in: die oudiolinguistiese en oudiovisuele benadering, die strukturele benadering, die situasionele benadering, die kommunikatiewe benadering en ook die inhoudsgebaseerde benadering. In hoofstuk 3 word meer uitgebrei oor van hierdie benaderings, naamlik die strukturele benadering, die situasionele benadering, die kommunikatiewe benadering en die inhoudsgebaseerde benadering.

Sentrale Ontwerp

Die sentrale ontwerp begin met die selektering van die verskillende metodes en tegnieke wat in die klaskamer gebruik kan word, veral ten opsigte van die aanbieding van konsepte in die klaskamer. Daarna word 'n gedetailleerde weergawe van die sillabus geskep en moontlike struikelblokke word geïdentifiseer. Hierdie ontwerp is leerdergesentreerd. Clark (1987) en Richards (2013:13-14) noem dit “progressivism”.

'n Visuele interpretasie van die ontwerp soos deur Richards (2013) voorgestel, lyk as volg (my vertaling):



Figuur 2.4: Visuele interpretasie van die sentrale ontwerp

Die insette en uitkomste van die kursus dra ewe veel gewig en word somtyds gelyktydig bepaal, terwyl die proses die katalisator is. Volgens Richards (2013:14) maak onderwysers dikwels van die ontwerp gebruik, omdat hulle meer dikwels eerder op die dag se aktiwiteite fokus as op die leeruitkomste. Alhoewel onderwysers dikwels hulle kurrikulum volgens die vooruitontwerp beplan, neig hulle steeds terug na die sentrale ontwerp omdat die aktiwiteite wat hulle in die klas doen, belangriker is. Richards (2013:14) noem dat Fujiwara in 1996 'n studie oor 'n tweedetaalonderwyser gedoen het en bevind het dat die onderwyser haar lesse rondom die aktiwiteite wat sy daardie spesifieke dag wou doen, beplan het, eerder as om terug te gaan na haar kursusraamwerk en dit volgens die sillabus te doen. Die onderwyser het gesukkel om in die behoeftes van die leerders te voorsien deur slegs op 'n liniêre skaal te werk te gaan.

Voorbeelde van sillabusontwerpbenaderings waar die sentrale ontwerp dikwels gebruik word, behels onder meer die stil benadering, die natuurlike benadering en sekere weergawes van die taakgebaseerde benadering. In hoofstuk 3 word meer uitgebrei oor die natuurlike benadering en die taakgebaseerde benadering.

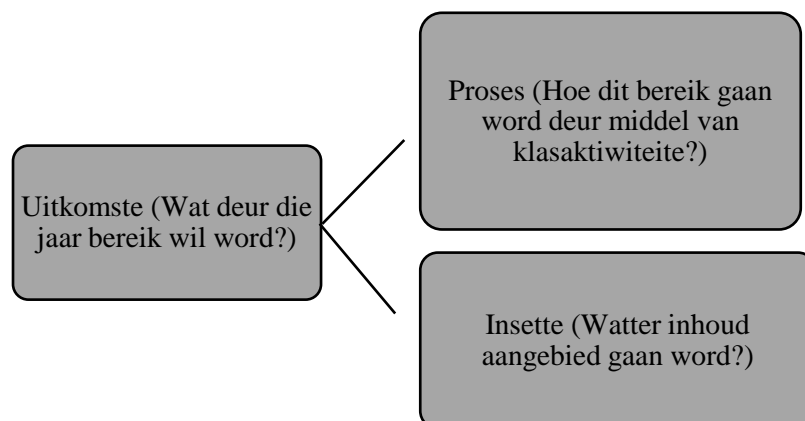
Agteruitontwerp

Die agteruitontwerp begin deur die uitkomste en gewenste resultate duidelik voor die aanvang van die kursus te stel, waarna die klasaktiwiteite daarvolgens bepaal word. Dié ontwerp is 'n bekende benadering in algemene onderwys, veral in taalonderrig (Richards, 2013:20-21). Volgens Richards (2013:20-21) word hierdie ontwerp dikwels as 'n “ends-means” benadering beskryf.

Taba (1962:12) in Richards (2013:21) beskryf die proses van die agteruitontwerp soos volg:

- Stap 1: Bepaal die behoeftes van die studente;
- Stap 2: Formuleer doelwitte daarvolgens;
- Stap 3: Kies gepaste inhoud;
- Stap 4: Organiseer die inhoud;
- Stap 5: Kies gepaste leerervaringe;
- Stap 6: Organiseer die leerervaringe; en
- Stap 7: Bepaal wat evalueer gaan word en hoe dit evalueer gaan word.

'n Visuele interpretasie van die ontwerp soos deur Richards (2013) voorgestel (my vertaling) lyk as volg:



Figuur 2.5: Visuele interpretasie van die agteruitontwerp

Die proses en insette dra ewe veel gewig en word dikwels gelyktydig bepaal.

'n Behoeftes-analise vorm dikwels deel van die agteruitontwerp, aangesien die behoeftes van die studente heel eerste bepaal word, waarna die uitkomste van die kursus daarvolgens saamgestel word.

Voorbeelde van sillabusontwerpbenaderings waar hierdie ontwerp gebruik word, sluit die doelwitgebaseerde benadering, bevoegdheidsgebaseerde instruksie en die taakgebaseerde benadering in. In hoofstuk 3 word meer uitgebrei oor die taakgebaseerde benadering.

Tabel 2.3: Eienskappe van elke ontwerp, soos voorgestel deur Richards (2013:30) (my vertaling en opsomming)

	Vooruit	Sentraal	Agteruit
Sillabus	<ul style="list-style-type: none"> • Taalgesentreerd • Inhoud in belangrike elemente opgedeel • Elemente van maklik tot moeilik gerangskik • Liniêre progressie 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiwiteitsgebaseerd • Inhoud word met leerders onderhandel • Verander deur die loop van die kursus 	<ul style="list-style-type: none"> • Behoeftigegebaseerd • Rangskik in volgorde van vaardighede • Doel- en bevoegdheidsgebaseerd • Beplanning voor aanvang van kursus • Liniêre progressie
Metodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwysgerig • Oefening en beheer m.b.t. elemente • Na-aping van modelle • Eksplisiete voorstelling van reëls 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerdergesentreerd • Ervaringsleer • Aktiewe betrokkenheid by interaksie en kommunikasie • Betekenis as prioriteit bo akkuraatheid • Aktiwiteite (onder meer betekenis-onderhandeling) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oefening van deelvaardighede • Oefening van werklike situasies • Klem op akkuraatheid • Leer en oefening van uitdrukkings en geformaliseerde taal
Rol van die onderwyser	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwyser as instrukteur en oordraer van kennis en verduidelik konsepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Dien as fasiliteerder en onderhandel inhoud met leerders • Motiveerder 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiseer en beplan leerervaringe • Model vir doeltaal
Rol van die leerder	<ul style="list-style-type: none"> • Bemeester die taal so akkuraat as moontlik • Toepassing van konsepte in nuwe omgewings • Om die taalreëls te verstaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Onderhandel die taalinhoud en leerstrategieë • Aanvaar verantwoordelikheid vir leerderoutonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Bemeester taal in situasionele omgewings • Wees bewus van korrekte taalgebruik
Assessering	<ul style="list-style-type: none"> • Summatiewe semester-/kwartaaltoetse • Assesserings vir leer 	<ul style="list-style-type: none"> • Onderhandelbare assessering • Assessering vir leer • Selfrefleksie en evaluering 	<ul style="list-style-type: none"> • Summatiewe assessering • Optredegebaseerd • Verbeteringsgebaseerd

In plaas daarvan om kritiek te lewer op die drie verskillende ontwerpe, meen Richards (2013:28-29) dat dit elke dosent se verantwoordelikheid is om seker te maak dat die ontwerp reg is vir die spesifieke kursus. Elke ontwerp bied 'n ander invalshoek op taalonderrig, en daarom kan daar nie eksplisiet gesê word watter een beter is nie. Richards (2013:28-29) maak dit duidelik dat die doel van sy studie nie is om te besluit watter ontwerp beter is nie, maar om al drie te vergelyk en hulle sterk punte na vore te bring. Dit is 'n goeie besluit aangesien elke taalverwerwingsklas anders is en ander behoeftes het.

2.2.3 Samevatting

Die onus rus daarom op dosente om self te besluit watter van die bogenoemde kurrikulumstrukture die beste vir hulle spesifieke klasse sal wees. Dit is egter altyd nodig om alle moontlike opsies te evalueer, veral wanneer nuwe kursusse geskep word. Die kurrikulumstruktuur vorm die basis van die kursus waarop die sillabus en later vakinhoud sal bou. Wanneer 'n dosent op 'n kurrikuluminvalshoek besluit het, is dit nodig om daarna die sillabus vir die taal op te stel. Ek gaan voort om in die volgende afdeling *sillabus* en *sillabusontwerp* te definieer.

2.3 Sillabus

Daar is baie oor sillabus en spesifiek sillabusontwerp geskryf – Krahnke (1987); Richards (2002, 2017); Nunan (2010) en Adendorff (2012a). Vir die doel van die studie is dit eers nodig om *sillabus* te definieer en daarna word sillabusontwerp meer spesifiek bespreek.

2.3.1 Definisies

Sillabus word oor die algemeen as 'n breë en komplekse begrip gesien en elke skrywer definieer dit anders. Die woord *syllabus* is afkomstig van die Grieks “sillubos”, waar dit in die Middeleeue aan Latyn ontleen is (The American Heritage Dictionary of English Language, 2000 in Nădrag en Soare, 2012:40). Van die vroegste gebruike van die woord *sillubos* is te sien in Cicero se “Epistle ad Atticum IV” waar die woord *sillubos* die betekenis “title slips” dra (Nădrag en Soare, 2012:40). Dit het betrekking gehad op die perkamentrolle wat in daardie tyd gebruik is. Later toe perkamentrolle verouderde vorms van kommunikasie geword het, het kenners besluit om die betekenis van *sillubos* te verander en die nuwe betekenis het “list” geword (Nădrag en Soare, 2012:40). Hieruit kan gesien word hoe skrywers by hulle definisies vir *sillabus* uitkom.

Syllabus het, net soos *kurrikulum*, verskeie definisies en skrywers definieer dit soos hulle dit verstaan. Hier volg 'n aantal van die vroegste definisies vir *syllabus*:

Wilkins (1981) (soos ook deur Thayniath (2017:269) bespreek word) definieer *syllabus* as die inhoud van 'n taalkursus wat so georden is dat effektiewe taalverwerwing kan plaasvind. Hutchinson en Waters (1987:80) én Thayniath (2017:269) definieer *syllabus* as “a statement of what is to be learnt”.

Verder definieer Ur in 1996 'n *syllabus* as die volgende:

A syllabus is a document which consists, essentially, of a list. This list specifies all the things that are to be taught in the course(s) for which the syllabus was designed. (Ur, 1996:176)

Richards en Renandya besluit om in 2002 meer inligting by Ur se definisie te voeg:

A syllabus is a specification of the content of a course of instruction and lists what will be taught and tested. (...) Curriculum development is a more comprehensive process than syllabus design. It includes the processes that are used to determine the needs of a group of learners, to determine aims or objectives for a program to address those needs, to determine an appropriate syllabus, course structure, teaching methods, and materials, and to carry out an evaluation of the language program that results from these processes. (Richards en Renandya, 2002:150)

Harmer (2007:25) beaam voorts wat Richards en Renandya (2002) en Ur (1996) in hulle definisies stel:

We know what students need to know about the language they are learning but before we start to teach them we will have to decide which parts of this knowledge we want them to have and when. How is the language to be organized and what skills should we concentrate on? This organization is called a syllabus.

Nunan (2010:216) definieer *syllabus* as die subkomponent van 'n *kurrikulum* wat die taalinhoud spesifiseer en orden. Adendorff (2012b:616) beaam die stelling.

Pandya (2017:9) beweer dat 'n *syllabus* meer gelokaliseerd is as 'n *kurrikulum* en bevat “accounts and records of what actually happens at the classroom level as teachers and learners apply a given curriculum to their own situation”.

Syllabus word dus myns insiens in die algemeen as die raamwerk van een spesifieke module gesien en is nie net van toepassing op taalkursusse nie. 'n *Syllabus* kan as die inhoud van 'n spesifieke module gesien word.

Volgens bogenoemde definisies is dit duidelik dat 'n *syllabus* 'n onderafdeling van die *kurrikulum* is, soos deur Krahnke (1987:2) ook voorgestel is, en meer spesifiek op een

onderwerp of studierigting van toepassing is. Adendorff (2012b:617) stel dit baie duidelik dat sillabus met die seleksie en ordening van die inhoud te doen het – soos voorts ook spruit in die definisies van Ur (1996), Richards en Renandya (2002) en Harmer (2007).

Vir die doel van hierdie studie word spesifiek gefokus op die sillabus van 'n taalverwerwingskursus, veral die ontwerp daarvan. Dit is belangrik wanneer daar in hoofstuk 5 riglyne vir die ontwerp van 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingsillabus saamgestel word.

2.3.2 Sillabusontwerp

Sillabusontwerp is 'n breë konsep wat vanaf die 1920's in 'n reeks publikasies opgeduik het, en dit in elke publikasie verskillend geïntrepeteer is. Kyk hier spesifiek na Wilkins (1976); Munby (1978) en Willis (1996). Richards (2013:9,10) beweer dat outeurs ook dikwels oor die kriteria vir die ordening en seleksie van sillabusitems gedebatteer het, soos beskryf in Mackey (1965) se *Language Teaching Analysis*.

Wanneer 'n taalverwerwingskursus geskep word, is dit veral belangrik om 'n sillabus te ontwerp wat op sowel die linguistiese aspekte as die belangrikheid van die taal fokus (Richards en Rodgers, 1982 en 1986 en Krahnke, 1987:3-4). Die doel van sillabusontwerp is om te besluit wat aan die studente onderrig word en in watter volgorde dit gedoen word. Adendorff (2012b:617) omskryf sillabusontwerp as “die skeppende proses om die taalinhoud te selekteer, te orden en te integreer”. Sy noem ook dat sillabusontwerp 'n voortdurende proses is wat nie eindig wanneer die kursusraamwerk afgehandel is nie, maar aanhoudend verander, en nuwe idees kan enige tyd bygevoeg word. Party sillabusse fokus meer op die onderrig van die linguistiek van die taal waar die inhoud meer grammatikaal aangepas is, terwyl ander sillabusse weer eerder op die semantiek en toevoeging van nuwe inligting oor die taal fokus (Krahnke, 1987:4). Om 'n besluit te neem oor die eenhede van klaskameraktiwiteite en die ordening waarin hulle uitgevoer word, vorm volgens Adendorff (2012b:618) die basis van sillabusontwerp.

Volgens Krahnke (1987:3) word sillabusontwerp direk aan die metode en benaderingswyse daarvan gekoppel, en loop al drie konsepte hand aan hand. Richards en Rodgers (1982 en 1986) – soos voorts in Krahnke (1987:3) bespreek word – is van mening dat die manier waarop taalverwerwing aangebied word, die belangrikste komponent is. Hulle onderverdeel aanbieding in die volgende drie kategorieë:

- Ontwerp van die kursus, wat op sillabusontwerp en inhoud fokus;

- Wyse van aanbieding, wat taalverwerwingsteorieë (soos die kommunikatiewe benadering) en leerteorieë (soos die heelbreinteorie) insluit; en
- Prosedure van aanbieding, t.w. die spesifieke aktiwiteite wat in die klaskamer gebruik word.

Dit is wel elke dosent se eie besluit waarop hy/sy wil fokus en met behulp van eksterne faktore soos 'n behoefte-analise, kies die dosent wat die belangrikste vir die kursus is. Dosente het vrye keuse oor die volgorde waarin die komponente van 'n sillabus aangebied word. Daar kan ook self besluit word wanneer die sillabus ontwerp moet word. Sommiges verkies om dit so gou as moontlik af te handel en dit as 'n raamwerk vir die kursus te gebruik. Volgens Adendorff (2012b:618) kan die sillabus egter ook retrospektief wees, waar die sillabus eers aan die einde van die kursus vasgestel word, amper soos 'n verslag van wat alles gedoen is. Alvorens die dosent aandag skenk aan die inhoud van die sillabus, of hoe om dit aan te bied, is dit nodig om 'n benaderingswyse vir die ontwerp van die sillabus te kies.

Die verskillende benaderings tot sillabusontwerp se fokus, soos Krahnke (1987:12) voorstel, “range from emphasis on form to emphasis on meaning.” Die keuse van benadering verskil met ander woorde van instansie tot instansie en van dosent tot dosent, afhangende van die hooffokus van die kursus.

Daar is aldus Krahnke (1987:10-12) agt hoofbenaderings wat gebruik word om 'n sillabus vir taalverwerwing te skep, naamlik:

- *Struktureel*: Hier is die fokus op die onderrig van vorm, wat impliseer dat grammatika onderrig word. Volgens Ghuma (2014) fokus die strukturele sillabus op grammatikale elemente soos woordsoorte, maar ook op fonologiese strukture soos klanke en lettergrepe.
- *Funksioneel*: Dit staan ook bekend as die Ideële benadering. Die inhoud dui op die funksie van taal terwyl die taal gebruik word. Voorbeelde van ideële onderrig is byvoorbeeld die leer van tyd, kleure, vergelykings, asook rigting, frekwensie, grootte – soos gemeld in Pandya (2017:16).
- *Situasioneel*: Hier is die fokus van onderrig op werklike of denkbeldige situasies waarin taal gebruik word. Hierdie situasies word volgens Rajae Nia, Abbaspour en Zare (2013:67) in die vorm van dialoë aangebied en sluit aktiwiteite soos luister, memorisering en rolspel in.

- *Vaardigheidsgebaseerd*: Die inhoud van die sillabus fokus op spesifieke vaardighede, byvoorbeeld luistervaardighede. Pandya (2017:18) is van mening dat die vaardighede die taalaanleerder meer vaardig in die nuwe taal moet maak, ongeag die situasie of omstandighede waarbinne die taal gebruik moet word.
- *Teksgebaseerd*: Onderrig geskied deur middel van linguistieke tekste. Richards en Rodgers (2017:200) meld dat tekste alle diskoerse insluit, veral gesprekke tussen vriende, telefoonoproepe of klasbesprekings. Hierdie tekste word dan gebruik om die taal aan te leer.
- *Taakgebaseerd*: Onderrig vind nie plaas deur middel van die onderrig van spesifieke linguistiese items nie, maar deur take – sien Adendorff (2012a) se navorsing.
- *Inhoudsgebaseerd*: Hier is die fokus van onderrig op die inhoud en die oordra van inligting. Dit is nie wesenlik vir taalonderrig nie aangesien Pandya (2017:21) beweer dat geen of baie min taalonderrig binne so 'n sillabus plaasvind.
- Nunan (1988:51) noem 'n agste benaderingswyse, naamlik die natuurlike benadering wat deur Tracy Terrell ontwerp is (Pandya, 2017:21). Dit steun op die natuurlike orde-hipotese van Krashen (1982). Dié hipotese hou verband met die skep van grammatikale strukture in 'n voorspelbare orde. Volgens Krashen (2013) is taalleerders van 'n gegewe taal geneig om grammatikale strukture vroeg te verwerf, terwyl ander dit op 'n later stadium verwerf.

Die benaderings word in hoofstuk 3 in meer detail bespreek, waar ek na die voor- en nadele van elke benadering kyk en kommentaar lewer op die toepaslikheid daarvan vir Afrikaans as tweede taal.

2.4 Afsluiting

Dit is belangrik om te onderskei tussen *kurrikulum* en *sillabus*, veral omdat die twee konsepte so 'n noue verband met mekaar hou. Dit is ook belangrik om sillabusontwerp te verstaan, juis omdat ek self 'n model vir 'n sillabus wil skep. Ek gaan die agtergrondkennis vir sillabusontwerp gebruik en, tesame met die sillabusontwerpbenederings wat in hoofstuk 3 verduidelik word, poog om 'n model vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus te skep.

Hoofstuk 3: Sillabusontwerpbenaderings

3.1 Inleiding

Hoofstuk 3 bestaan uit verskillende sillabusontwerpbenaderings en 'n beskrywing van die wyse waarop elkeen van die benaderings tans gebruik word of voorheen in taalverwerwingskursusse gebruik is. Elke benadering word in detail verduidelik, en daarna wys ek op die goeie en slegte eienskappe, indien enige, van elke benadering. Sodoende lewer ek dus kritiek op die toepaslikheid van die benadering ten opsigte van 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus.

Richards en Rodgers (2001:244-245) tref 'n duidelike verskil tussen taalaanleerbenaderings en taalaanleermetodes. *Benaderings* identifiseer oorwegings en beginsels wat belangrik is vir taalaanleer. Die *metode* verwys na 'n instruksionele ontwerp of sisteem wat spesifiek op 'n teorie van taalaanleer van toepassing is. Soos Richards en Rodgers (2017:36) dit stel, verwys *metode* na die benadering, ontwerp en prosedure wat gebruik of gevolg word om 'n taalaanleerkursus aan te bied. Voorbeelde van benaderings sluit in, maar is nie beperk nie, tot strukturele, funksionele en situasionele benaderings, en taakgebaseerde, teksgebaseerde en inhoudsgebaseerde benaderings (kyk na afdeling 2.3.2 in hoofstuk 2). Ek fokus spesifiek op benaderings vir tweedetaalverwerwing, maar verwys ook na ander taalaanleermetodes wat dikwels met die verskillende benaderings gepaard gaan.

'n Metode bestaan, volgens Richards en Rodgers (2017:36), uit drie belangrike aspekte, t.w.:

- die teorie waarop die benadering baseer is, veral ten opsigte van die aard van die taal of die aard van taalaanleer,
- die ontwerp en
- die prosedure.

Richards en Rodgers (2017:37) kategoriseer taalverwerwingbenaderings in twee groepe: grammatikale benaderings, waaronder die situasionele benadering, strukturele benadering en funksionele benadering; en kommunikatiewe benaderings, soos byvoorbeeld die natuurlike benadering, inhoudsgebaseerde, teksgebaseerde en taakgebaseerde benaderings. Wilkins (1976), soos ook in Larsen-Freeman en Anderson (2011:149) bespreek word, neem 'n verdere stap en noem die twee groepe sintetiese en analitiese benaderings, waar grammatikale benaderings as sinteties en kommunikatiewe benaderings as analities beskryf word. Sintetiese benaderings bevat linguistiese eenhede soos grammatika, funksies en woordeskat (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:149). Dit volg 'n logiese volgorde waar studente die linguistiese items een vir een leer. Analitiese benaderings vereis dat studente slegs leer wat hulle nodig het

om die taal te kan gebruik en wat geleer word, word deur beide die studente en die dosent bepaal deur middel van behoefte-analises of enige ander vorm daarvan (2011:149).

3.2 Grammatikale benaderings

Grammatikale benaderings kan beskou word as van die eerste benaderings wat ontwerp is vir taalverwerwingsklasse. Dit verteenwoordig van die oorspronklike benaderings vir taalaanleer wat deur talle onderwysers regoor die wêreld gebruik is – kyk na hier spesifiek na Karl Krahnke (1987) en David Nunan (1988). In hierdie afdeling word verskillende benaderings soos die strukturele, funksionele en situasionele benadering bespreek.

3.2.1 Struktureel

Die strukturele benadering het 'n lang geskiedenis met taalonderrig en vorm 'n groot deel van hoe taalverwerwingskursusse gewoonlik aangebied word. Volgens Krahnke (1987:15) word die benadering grotendeels op grammatikale en strukturele aspekte van taal gebaseer. Die sleuteleienskap is dat dit sinteties is. Die strukturele benadering word heel dikwels met kognitiewe metodes⁸ van taalleer geassosieer, soos byvoorbeeld die oudiolinguistieke benadering, die grammatikaalvertaal-metode en die stil metode (1987:16).

Die strukturele benadering fokus volgens Krahnke (1987:16-17) op drie spesifieke doelwitte:

1. Die sillabus wat vir die benadering gebruik word, vereis dikwels van studente om reëls te beskryf, of om te verduidelik waarom sekere frases en sinne reg of verkeerd is.
2. Herkenning en oordeelvermoë. Studente moet oor die vermoë beskik om te sê wanneer 'n vaste/gegewe vorm reg of verkeerd is.
3. Toepassing van die reëls sonder om dit te beskryf of om te verduidelik waarom dit gebruik moet word.

Strukturele aspekte wat dikwels aangeleer word, behels onder meer grammatikale konsepte soos woordsoorte, en spesifieke morfologie soos enkelvoude, meervoude, bepalers en geslagsaanwysers.

Kritiek op die benadering

Volgens Krahnke (1987:21-26) het die strukturele benadering die volgende positiewe en negatiewe aspekte (soos deur my opgesom en in tabelvorm voorgestel):

⁸ Kognitiewe metodes verwys na Bandura se teorie dat leer 'n interne proses is, en dat dit deur middel van waarneming gedoen word (Nabavi, 2011:12). In tweedetaalverwerwing verwys dit na die manier hoe leerders die taal deur middel van kognitiewe leer aanleer.

Tabel 3.1: Positiewe en negatiewe aspekte van die strukturele benadering

<i>Positiewe aspekte (Krahnke, 1987:21-24)</i>	<i>Negatiewe aspekte (Krahnke, 1987:24-26)</i>
Struktuur en grammatika is die algemeenste elemente van taal, dus kan daar geargumenteer word dat dit die belangrikste dele van taal is.	Probleme met die graad van detail wat aangebied word, is verwarrend en daar kan nie vasgestel word presies hoe gedetailleerd dosente te werk moet gaan nie.
Grammatika is bekend, dus gaan studente dit altyd in taalkursusse verwag.	Instruktiwe inhoud kan probleme veroorsaak indien dit 'n minder bekende taal is.
Inhoud is maklik om te beskryf en grammatikale terme se definisies is meestal universeel (byvoorbeeld selfstandige naamwoorde, werkwoorde, ensovoorts).	Leerders word dikwels mislei met grammatikale inhoud, omdat dit voel asof hulle 'n nuwe taal leer, terwyl hulle eintlik net feite van 'n taal leer.
Strukturele kennis is maklik om te assesser omdat daar net reg of verkeerde antwoorde is.	Strukturele kennis beïnvloed nie regtig hoe goed studente die taal kan gebruik nie.
Volgens Krashen (1982, 1985) se monitorhipotese ⁹ speel strukturele kennis 'n belangrike rol in die basis van taalleer.	Rangskikking en evaluering van werk en assesserings is moeilik omdat dosente beperk word ten opsigte van wat hulle mag vra.

Krahnke belig baie duidelike voor- en nadele van die benadering, en sit dit baie goed uiteen. Ek gebruik nie die benadering vir 'n Afrikaanse tweedetaalverwerwingskursus nie, aangesien daar myns insiens te veel negatiewe aspekte is wat veroorsaak dat die benadering nie gepas is vir so 'n tipe kursus nie. Daar is inderdaad positiewe aspekte, maar omdat ek nie van grammatikale benaderings as die hoofbenadering wil gebruik maak nie, gaan dié benadering nie gebruik word nie.

3.2.2 Funksioneel

Die funksionele benadering is, volgens Krahnke (1987:29), 'n taalleerbenadering wat meestal as die inhoud van die taal gesien word en hoe dit op verskillende maniere aangebied kan word, eerder as 'n benadering in eie reg. Die benadering word geassosieer met wat outeurs, soos Brumfit en Johnson (1979); Widdowson (1978) en Richards en Rodgers (1986), die kommunikatiewe taalleermetode noem. Krahnke (1987:29) beskryf die kommunikatiewe taalleermetode as 'n mengsel van verskillende benaderings, onder meer die funksionele manier van hoe taal aangebied word. Ash-Shammari en Al-Sibai (2005:4) noem dit 'n semanties-

⁹ Krashen se monitorhipotese verwys na die konsep dat ons vorige kennis herroep wanneer ons kommunikeer; strukturele kennis sal dus belangrik wees, omdat dit help met sulke kommunikatiewe situasies (Richards en Rodgers, 2017:265).

gebaseerde benadering; eerstens omdat dit twee belangrike elemente van taalleer kombineer (die funksies en begrippe van taal), en tweedens omdat dit behaviorisme¹⁰ ontmoedig. Krahnke (1987:30) verwys na die funksies van taal as 'n benadering in sy studies. Dit kan wees omdat dit soveel aspekte van taalleer uitmaak en omdat dosente sillabusse volgens die voorgestelde riglyne kan saamstel. Daarom word dit vir die doel van hierdie studie as 'n benadering beskou.

Taalleer bestaan uit twee hooffokusse, naamlik taalvorm en taalgebruik. Taalvorm verwys na konsepte soos selfstandige naamwoorde, werkwoorde, teenwoordige tyd, vraag-en-antwoord en dies meer. Taalgebruik fokus meer spesifiek op die funksies en betekeniskategorieë (semantiese toepassingsmoontlikhede) van taal (Krahnke, 1987:31 en Ash-Shammari en Al-Sibai, 2005:4).

Funksies van taal verwys na konsepte soos argumentasie en ooreenkoms/samestemming, navrae van aanwysings, verskoning vra, ensovoorts. Die betekeniskategorieë van taal verwys weer na kategorieë van betekenis wat met grammatikale vorms in interaksie tree, byvoorbeeld tyd, tydsduurte/tydslengte, hoeveelhede, plekke, ensovoorts. Dit is belangrik om te weet dat funksies en begrippe aanvanklik met kognitiewe leerteorieë geassosieer is, waar dit gebruik is vir informasiegapings en probleemoplossing in die taal (Krahnke, 1987:32).

Volgens Ash-Shammari en Al-Sibai (2005:8) kan die funksionele benadering doeltreffend gebruik word vir kursusse met spesifieke doeleindes, aangesien dit 'n geïntegreerde benadering is. 'n Geïntegreerde benadering beteken dat dit beide die grammatikale en funksionele aspekte van die taal kombineer ten einde die beste moontlike benadering vir tweedetaalverwerwing te skep.

Kritiek op die benadering

Die positiewe en negatiewe aspekte van die funksionele benadering soos deur Krahnke (1987:35-36) voorgestel in tabelvorm:

¹⁰ Behaviorisme verwys na die leerteorie wat voorstel dat 'n aksie/stimulus 'n persoon se houding beïnvloed en dat die leerproses sterk op stimuli steun om die houding van die leerder te beheer. Met taalleer speel meer as net 'n stimulus 'n rol in hoe vinnig of suksesvol leerders die taal aanleer, daarom word dit ontmoedig (Anderman en Anderman, 2009).

Tabel 3.2: Positiewe en negatiewe aspekte van die funksionele benadering

<i>Positiewe Aspekte (Krahnke, 1987:35)</i>	<i>Negatiewe aspekte (Krahnke, 1987:35-36)</i>
Die gebruik van spesifieke taalgebruik kan meer nuttig wees vir tweedetaalverwerwing.	Studente sal nie veel leer as die funksies van die taal in isolasie aangebied word nie.
Die taal word as 'n kommunikatiewe sisteem gesien, eerder as abstrak met reëls en regulasies.	Die inhoud is baie spesifiek, dus kan dit nie in allerhande scenario's gebruik word nie.
	Studente is geneig om roetines en patrone aan te leer, eerder as die taal in geheel. Dit beteken dat die sinne/frases net in isolasie gebruik kan word.

Daar is min te sê oor die positiewe en negatiewe aspekte van die funksionele benadering, omdat dit, soos vroeër genoem, deel is van 'n groter benadering. Dit is nodig om te noem dat, alhoewel dit studente aanmoedig om op die semantiese aspekte van die taal te fokus, dit in praktyk nie kan werk nie, tensy dit saam met 'n ander benadering gebruik word. Voorts is daar ook die kwessie dat klasse vervelig en herhalend kan raak, aangesien studente in 'n roetine kan verval en, soos bo genoem, dit nie funksioneel in die reële wêreld sal wees nie.

3.2.3 Situasioneel

Die situasionele benadering het, net soos die strukturele benadering, ook 'n lang geskiedenis met taalonderrig, waar dit meestal as 'n taalinstruksie gebruik word wat spesifiek op taalvorm en taalstruktuur fokus (Krahnke, 1987:41). Dit beteken dat die doeltaal as die taal van instruksie gebruik word, eerder as die brontaal en dat dit binne die verskillende sillabusse van die situasionele benadering gebruik word. Daar is drie verskillende tipes sillabusse wat van die situasionele benadering gebruik maak, naamlik Limbo ("Limbo"), wanneer die spesifieke omgewing van die situasie nie belangrik tot die inhoud is nie; Konkreet ("Concrete"), wanneer situasies rondom 'n spesifieke omgewing ontwerp is; en Mities ("Mythical"), wanneer daar 'n fiktiewe storielyn met karakters betrokke is (1987:41).

Die situasionele benadering fokus hoofsaaklik op die grammatika, uitspraak en leksikale items. Die sillabus kan op een of al drie daarvan fokus. Die doel van die benadering is om konsepte van die taal deur mondelingse aktiwiteite of situasies te leer (Richards en Rodgers, 2001:41). Studente word aangemoedig om situasies mondelings te bespreek, en daarna word die vertaling en verduideliking van die konsepte in die brontaal gegee.

Richards en Rodgers (2001:39) identifiseer die volgende eienskappe van die situasionele benadering, wat dit baie goed opsom:

- Taalonderrig begin met gesproke taal. Alle leermateriaal word eers mondelings oorgedra en daarna skriftelik aan studente gegee.
- Die doeltaal word in die klaskamer gebruik. Eers wanneer nuwe konsepte klaar bekendgestel is, word dit in die brontaal vertaal.
- Meer eenvoudige konsepte word eerste verduidelik en beweeg geleidelik oor na meer komplekse konsepte.
- Lees en skryf word eers gedoen nadat genoegsame leksikale kennis opgebou is.

Situasies verskil en kan op verskillende maniere aangebied word. Die dosent besluit hoe en wanneer situasies aangebied word, maar die algemene reël in die situasionele benadering is dat die eenvoudige konsepte eerste verduidelik word, terwyl meer komplekse konsepte eers later gedoen word.

Twee algemene maniere om die benadering toe te pas, is in die vorm van dialoë waar studente luister, lees en memoriseer, en rolspel waar studente hul eie dialoë skep en uitvoer.

Kritiek op die benadering

Die positiewe en negatiewe aspekte van die situasionele benadering soos deur Richards en Rodgers (2001) beskryf:

Tabel 3.3: Positiewe en negatiewe aspekte van die situasionele benadering

<i>Positiewe aspekte (Richards en Rodgers, 2001:45)</i>	<i>Negatiewe aspekte (Richards en Rodgers, 2001:45-46)</i>
Dit lei studente om in spesifieke situasies te kommunikeer.	Voorafbepaalde en kunsmatige omgewings lei tot 'n gebrek aan taalkennis.
Studente leer om konsepte binne konteks te gebruik.	Dit is dieselfde soos die funksionele benadering waar studente patrone en roetines leer en nie die taal kreatief kan gebruik nie.
Dit voorsien studente van sosiale en kulturele inligting.	Die dosent kan nie outentieke situasies skep nie, omdat die moedertaal nie altyd akkuraat voorgestel kan word nie.
	Dit kan probleme veroorsaak wanneer die taalleer vir spesifieke doeleindes is.

Ash-Shammari en Al-Sibai (2005) se kritiek op die situasionele benadering

Positiewe kommentaar

Die benadering se grootste sterk punt, volgens Ash-Shammari en Al-Sibai (2005), is dat dit spesifiek op die sosiale faktore van die taal fokus, veral ten opsigte van die onderskeid tussen formele en informele taalgebruik. Verder motiveer dit ook studente om die taal in reëlewêreld-situasies te gebruik, aangesien dit op reëlewêreld-situasies gebaseer is.

Tekortkominge

Die grootste probleem met hierdie benadering is dat die situasies waarin studente hulleself mag bevind, nie vooraf bepaal kan word nie. Dit is maklik om uitstappies soos “By die fliel” en “My eerste dag op kampus” te bespreek, maar ander toekomstige situasies kan nie bepaal word nie. Die woordeskat wat studente aanleer, is dus van toepassing op slegs ’n sekere aantal beperkte situasies. Ash-Shammari en Al-Sibai (2005) is van mening dat kunsmatige dialoë wat herhalende patrone of sinsnedes bevat, nie altyd in natuurlike taalgebruik voorkom nie, en daarom sal studente vind dat die taal wat in die klaskamer gebruik word, nie altyd ooreenstem met die taal wat in praktyk gebruik word nie. Die benadering lewer dus beperkte kennis en sal nie doeltreffend wees vir studente wat ’n meer algemene bekwaamheid van die taal verlang nie.

3.2.4 Samevatting van die grammatikale benaderings

Ek lei af dat grammatikale benaderings nie meer so doeltreffend is soos wat dit vroeër was nie, veral aangesien daar nie veel onlangse bronne daaroor verskyn het nie. Dit word al hoe minder in taalonderrig gebruik juis omdat dit nie aan studente se behoeftes voldoen nie en omdat dit nie effektiewe taalonderrig kan verseker nie. Die benaderings in hierdie afdeling fokus slegs op spesifieke dele van ’n taal en kan daarom nie vir tweedetaalverwerwing gebruik word nie. Tweedetaalverwerwingnavorsers ondersteun eerder analitiese benaderings, omdat studente in die praktyk nie baat vind deur linguistiese eenhede een vir een te leer nie (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:149). Dit maak meer sin vir studente om linguistiese eenhede soos grammatika en woordeskat aan te leer en te gebruik soos wat hulle dit in take, tekste of ander kommunikasievorms sou wou gebruik. Ek beklemtoon weer my vroeëre stelling dat sintetiese benaderings oftewel grammatikale benaderings nuttig kan wees, maar slegs wanneer dit in samewerking met kommunikatiewe benaderings gebruik word. Kommunikatiewe benaderings word in die volgende afdeling bespreek.

3.3 Kommunikatiewe benaderings

Net soos grammatikale benaderings, bestaan die kommunikatiewe benaderings uit verskillende benaderings wat op verskillende maniere aangebied word. In die volgende afdeling word meer uitgebrei oor die inhoudsgebaseerde, natuurlike, teksgebaseerde en taakgebaseerde benaderings. Elke benadering word kortliks bespreek, en daarna word daarop kritiek gelewer.

3.3.1 Inhoudsgebaseerde benadering

Die inhoudsgebaseerde benadering is grotendeels op Krashen se tweedetaalteorieë gebaseer wat voorstel dat taalonderrig betekenisvol en so na as moontlik aan die moedertaal aangebied moet word (Jalilzadeh en Tahmasebi, 2014:224). Dit beteken dat die taal van toepassing op daaglikse situasies moet wees en daarom op spesifieke inhoud moet fokus. Larsen-Freeman en Anderson (2011:131) en Richards en Rodgers (2017:116) is van mening dat die inhoudsgebaseerde benadering, net soos die taakgebaseerde benadering, voorkeur aan kommunikasie verleen, eerder as voorafbepaalde taalkundige inhoud. Leer vind met ander woorde slegs plaas deur middel van kommunikasie. Dié benadering word dikwels in Taal vir Spesifieke Doeleindes (TSD)-kursusse gebruik, aangesien die inhoud meer spesifiek op 'n bepaalde konteks van toepassing is (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:132).

Hierdie benadering is volgens Richards en Rodgers (2017:118-119) ontwerp rondom 'n paar basiese beginsels wat die doel daarvan duidelik stel. Eerstens word taal beter aangeleer wanneer dit op inhoud gebaseer is; tweedens ondersteun inhoudsgebaseerde taalaanleer die basiese taalbehoefte van studente en bevorder tweetaligheid; en derdens voorsien die inhoud die nodige kennis om sowel die kognitiewe as interaktiewe prosesse aan die gang te sit sodat doeltreffende tweedetaalverwerwing kan plaasvind.

Larsen-Freeman en Anderson (2011:139) maak dit duidelik dat die doelwit van die dosent in 'n inhoudsgebaseerde klas is, om te verseker dat studente beide taal en inhoud verstaan. Die inhoud steun grotendeels op temas en algemene belangstellings soos deur die studente bepaal, maar kan ook streng akademies gefokus wees. Studente ontvang dus duidelike leeruitkomstes vir beide die inhoud en die taal wat aangeleer word.

Dit kan 'n baie effektiewe manier van taalaanleer wees, aangesien studente inhoud wat vir spesifieke doeleindes gekies is, leer. Dit motiveer studente om interaktief aan klasgesprekke deel te neem, juis omdat hulle voorafkennis dra van die gekose temas, en verseker dat studente nie agter raak met taalaanleer nie (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:144).

Kritiek op die benadering

Richards en Rodgers (2017:132) is van mening dat meeste taalonderwysers en -dosente geleer word om taal as 'n vaardigheid aan te bied, eerder as 'n inhoudsvak. Dit kan daartoe lei dat dosente inhoud moet aanbied waarvoor hulle nie volledig opgelei is nie. Richards en Rodgers (2017:133) beweer dat eksterne faktore soos die grootte van die klas en die skool-/universiteitsomgewing ook 'n invloed het op hoe suksesvol die benadering toegepas kan word. Jalilzadeh en Tahmasebi (2014:229) meld dat daar veral in die VSA nog baie navorsing gedoen moet word om die effektiwiteit van geïntegreerde benaderings te toets. Verder is daar ook volgens Jalilzadeh en Tahmasebi (2014:229) onsekerheid oor die tipe inhoud wat getoets moet word en hoeveel inhoud getoets moet word. Jalilzadeh en Tahmasebi (2014:230) haal Snow, Met en Genesse (1989:204) aan: “It is unlikely that desired levels of second/foreign language proficiency will emerge simply from the teaching of content through a second or foreign language.” Volgens my is die inhoudsgebaseerde benadering 'n goeie benadering wanneer taal vir 'n spesifieke doeleinde gebruik moet word, byvoorbeeld dokters wat 'n spesifieke vaktaal moet aanleer. Dit sal ongelukkig nie doeltreffend wees vir 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus nie, aangesien die kursus nie oor 'n spesifieke veld of onderwerp handel nie, maar eerder op die breë Afrikaanse konteks van toepassing is. Eienskappe van die benadering gaan wel van toetoeassing wees op my model, veral wanneer ek wil hê dat studente meer oor die geskiedenis van Afrikaans moet leer. Omdat die geskiedenis van Afrikaans so inhoud-sensitief is, sal dit die aspek van my model wees waar die inhoudsgebaseerde benadering gebruik kan word.

3.3.2 Die natuurlike benadering

Die natuurlike benadering het volgens Richards en Rodgers (2017:261) ontstaan toe Tracy Terrell in 1977 'n voorstel vir 'n nuwe manier van taalonderrig ontwerp het. Terrell se doel was om die naturalistiese/natuurlike beginsels wat talle navorsers spesifiek vir tweedetaalverwerwing geskep het, te gebruik en in 'n benadering te omskep. Daaruit het die natuurlike benadering ontstaan. Terrell het in samewerking met Krashen 'n teoretiese model vir die natuurlike benadering geskep, waar die fokus hoofsaaklik op Krashen se teorieë vir tweedetaalverwerwing steun (Richards en Rodgers, 2017:261). Die benadering fokus op “tradisionele” teorieë, waar “tradisioneel” na kommunikatiewe situasies verwys waar die moedertaal nie in die klaskamer gebruik word nie (2017:261).

Terrell en Krashen was van mening dat kommunikasie, soos gesien in Richards en Rodgers (2017:262), die belangrikste deel van taalaanleer is en daarom juis hulle benadering op die aanleer van kommunikatiewe vaardighede geskoei het. Richards en Rodgers (2017:263) meen ook dat Terrell en Krashen nie gelukkig met reeds bestaande kommunikatiewe benaderings was nie, en daarom 'n hele ander benadering geskep het. Krashen en Terrell (1983:1) en Richards en Rodgers (2017:263) voel dat ander kommunikatiewe benaderings op ander taalteorieë, soos taalstruktuur, fokus eerder as taalkommunikasie wat, volgens hulle, nie suksesvol is nie.

'n Tipiese sillabus vir die natuurlike benadering bestaan uit twee beginsels: die eerste beginsel wat presies die kommunikatiewe doelwitte van die kursus uiteensit en die tweede beginsel wat die voorgestelde onderwerpe net as voorstelle sien, en die dosent dus vrye teuels gee ten opsigte van die aanbieding van konsepte (Richards en Rodgers, 2017:268).

Die eerste beginsel word in meer detail soos volg beskryf:

- Basiese persoonlike kommunikasievaardighede: mondeling, byvoorbeeld die luister na afkondigings; en geskrewe, bv. lees en skryf.
- Akademiese leervaardighede: mondeling, byvoorbeeld die luister na 'n dosent; en geskrewe, bv. die maak van notas in die klas.

Taal kan, volgens Krashen en Terrell (1983:19) en Richards en Rodgers (2017:19), as die belangrikste wyse van kommunikasie gesien word; derhalwe beoog die benadering om taal op die eenvoudigste manier aan te bied. Krashen en Terrell (1983:19) en Richards en Rodgers (2017:19) noem dat taalverwerwing net kan plaasvind wanneer studente boodskappe in die doeltaal kan verstaan.

Kritiek op die benadering

Volgens Richards en Rodgers (2017:273) het die natuurlike benadering baie bekendheid verwerf toe dit in die 1980's ontwerp is. Dit het 'n alternatiewe manier van klasgee geword en die baan vir innoverende tweedetaalverwerwing geopen, aangesien dit moontlik was om nuwe benaderings te skep en nie net op reeds bestaande benaderings staat te maak nie. Ongelukkig is dit nie so bruikbaar in die huidige klaskamersituasie nie en word dit baie min vir taalonderrig voorgestel, siende dat dit grotendeels op observasie en die wyse waarop leerders nuwe tale aanleer, staatmaak (Richards en Rodgers, 2017:273). Dit beteken dat daar nie vaste reëls vir die aanleer van die taal is nie, en in veral openbare skole of universiteite, waar daar groot

leerdergetalle is, is spesifieke riglyne vir die aanleer van die taal noodsaaklik. Daar word tans van onderwysers en dosente verwag om volgens sekere standaarde te onderrig, veral ten opsigte van die spesifieke taalvaardighede wat leerders en studente benodig om taal suksesvol aan te leer (Richards en Rodgers, 2017:273). Die natuurlike benadering het op papier baie goeie eienskappe, en vir tweedetaalonderrig het hierdie nuwe, innoverende manier om taal aan te bied baie deure oopgemaak, aangesien dit nie op voorafbepaalde taalaanleerreëls steun nie. Ongelukkig is dosente onderwerp aan streng maatreëls ten opsigte van die aanbod van klasse en raak dit dan moeilik om die benadering toe te pas. Dit sal dus nie op 'n Afrikaanse taalverwerwingkursus van toepassing wees nie. Voorts word die teks- en taakgebaseerde benaderings ontleed ten einde vas te stel of een van dié benaderings meer toepaslik vir Afrikaans as tweede taal sal wees.

3.3.3 Die teksgebaseerde benadering

Hierdie benadering is oorspronklik in Australië deur opvoedkundiges en toegepaste linguïste ontwerp en het volgens Richards en Rodgers (2017:200) 'n noue verband met die werke van Halliday (1989), Derewianka (1990), Christie (2002) en andere.¹¹ Dié benadering fokus spesifiek op die rol wat tekste binne sosiale kontekste speel. “Tekste” in hierdie geval verwys na “structured sequences of language” wat in spesifieke situasies gebruik word. Richards en Rodgers (2017:200) is van mening dat tekste die volgende kan insluit: gesprekke tussen vriende; 'n gesprek met 'n vreemdeling; en telefoonoproepe.

Elkeen van die bogenoemde scenario's kan as 'n teks gesien word, aangesien dit 'n begin, middel en einde het, en indien dit getranskribeer word, kan dit soos 'n geskrewe teks gelees word (Richards en Rodgers, 2017:200). Die benadering word dus gebruik sodat studente tekstipes in spesifieke situasies kan leer. Dit kan veral by vreemdetaalverwerwing gebruik word, waar die studente aan Engelsmedium universiteite studeer. Tekste wat op persoonlike studentervarings gebaseer is, word gekies ten einde studente van die nodige inligting te voorsien om die tekste te verstaan (Mickan, 2013:18). Studente kan die tekste op grond van voorafkennis identifiseer en 'n vergelyking tref tussen die tekste in die brontaal en die ooreenstemmende tekste in die doeltaal (2013:18).

'n Klaskamer waar daar van hierdie benadering gebruik gemaak word, berei studente voor om die taal in die reële wêreld te gebruik, juis omdat die tekste uit die reële wêreld kom.

¹¹ Binneman (2018) steun in haar proefskrif veral op die teksgebaseerde benadering. Sy gebruik onder meer Derewianka (1990) se navorsing oor skryfvaardighede.

Voorbeelde van reëlewêreld-tekste is Facebook-plasings, SMS'e, briewe, gesprekke, toesprake, ensovoorts. In haar proefskrif verduidelik Arné Binneman (2018:1-2) dat die teksgebaseerde benadering wel op Afrikaans as tweede taal van toepassing is, juis omdat leerders reeds op skool kennis maak met tekste. Sy (2018:1-2) noem dat, alhoewel dit meestal literêre tekste is, dit steeds leerders en studente, wanneer hulle op universiteit Afrikaanse taalverwerwing neem, kan bemagtig om 'n respons in Afrikaans op die tekste te lewer. Binneman (2018) se proefskrif fokus spesifiek op die genrebenadering en die tipe respons wat studente op tekste lewer en die wyse waarop dit vir Afrikaanse taalverwerwingskursusse gebruik kan word.

Kritiek op die benadering

Richards en Rodgers (2017:210) beweer dat wanneer die teksgebaseerde benadering gebruik word, daar dikwels 'n tekort aan individuele kreatiwiteit en persoonlike ervaring is, veral aangesien die benadering op modeltekste steun. Daar is ook die gevaar dat die benadering eentonig kan word, aangesien die vier hoofvaardighede (lees, luister, praat en skryf) volgens presies dieselfde beginsels aangebied word (Richards en Rodgers, 2017:210). Ek stem saam met Richards en Rodgers (2017) ten opsigte hiervan. Tekste kan nog steeds as deel van enige ander benadering aangebied word, maar om al die hoofvaardighede net deur middel van tekste aan te bied, sal nie vir Afrikaans as tweede taal werk nie. Dit sal voorts moeilik wees om toepaslike Afrikaanse tekste vir al die vaardighede te vind. Ek sal nog steeds van tekste in my model gebruik maak, maar eerder as ondersteuningsmateriaal.

3.3.4 Die taakgebaseerde benadering

'n Taakgebaseerde benadering verwys na 'n sillabus wat slegs uit take bestaan (Wilkins, 1976; Nunan, 1989; Willis en Willis, 2007; Larsen-Freeman en Anderson, 2011; Adendorff, 2012a; Richards en Rodgers, 2017). Net soos met *sillabus* en *sillabusontwerp*, bestaan daar verskeie definisies vir *take*. Van die vroegste definisies vir *take*, soos deur Nunan (1989) en Willis (1996) gedefinieer, is die volgende:

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan 1989:10)

Of:

Activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome. (Willis 1996:23)

Adendorff (2012a:29) verskaf verdere definisies wat strek van Long se weergawe in 1985, tot en met Bygate, Skehan en Swain in 2001, maar gebruik Bygate *et al.* (2001:11) se weergawe as opsommende definisie van vroeër definisies: “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” Adendorff (2012a:29) verwys op haar beurt na ’n *taak* in die algemeen as ’n “kommunikasietaak wat tweedetaalsprekers moet bemeester”. Dit is nodig om verskillende definisies van take te evalueer, juis omdat take so divers is en verskillende funksies kan verrig.

Vir die doel van hierdie studie word die volgende definisie van Adendorff (2012a:34) as hoofdefinisie vir *take* gebruik:

[’n *Taak* is ’n] stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op die mobilisering van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra.

Uit bostaande definisie blyk dit duidelik dat die fokus van take so teikengerig is dat studente dit kan bemeester om die taal in reëlewêreld-situasies te gebruik. Net soos Greyling (2014:10) in haar studies noem, beteken dit dat reëlewêreld-take die beginpunt van die taakgebaseerde benadering vorm.

Die taakgebaseerde benadering kan dus as ’n analitiese benadering gesien word aangesien dit nie uit linguistiese items bestaan wat in ’n sekere volgorde aangebied word nie. Take kan as nuttige instrumente vir taalaanleer beskou word, aangesien studente met mekaar moet kommunikeer om take suksesvol uit te voer. Die benadering word onder andere deur Larsen-Freeman en Anderson (2011:149) en Richards en Rodgers (2017:175) as ’n “sterk weergawe” van kommunikatiewe benaderings beskryf, siende dat taal interaktief in klaskamers gebruik word. Willis en Willis (2007) en Manarpiis (2014:137) het ook ervaar dat die gebruik van reëlewêreld-taal en -take in die klaskamer, die mees effektiewe manier is om taal aan te leer.

Take het altyd ’n spesifieke uitkoms wat aan die studente gegee word, sodat studente en die dosent kan bepaal of kommunikasie suksesvol plaasgevind het al dan nie (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:149). Die take wat gebruik word, leer ook studente om met mekaar te kommunikeer, hulle eie menings te lug en om mekaar beter te verstaan.

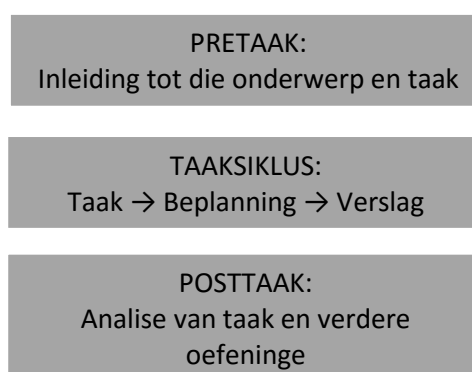
Verskillende take

Take word onderskeidelik in twee hoofgroepe verdeel, naamlik teikentake en pedagogiese take. Teikentake verwys volgens Nunan (2010:19) na dié take wat op ’n daaglikse basis met die taal

gedoen kan word. Greyling (2014:11) gee verder 'n paar voorbeelde van take en noem, onder meer, gedigte wat die studente self skryf. Ander voorbeelde sluit onder meer in: om briewe te skryf, 'n e-pos te antwoord of 'n telefoniese gesprek te voer. Nunan (2010:1) en Greyling (2014:11) meld dat teikentake dit is wat buite die klaskamer met gebruik van die doeltaal gedoen kan word.

Pedagogiese take verwys na take wat in die klaskamer gebruik word. Richards en Rodgers (2017:177) beskryf pedagogiese take as 'n aktiwiteit wat uitgevoer word op grond van 'n taalverskynsel of gebeurtenis uit die reële wêreld. Met ander woorde, pedagogiese take is die aktiwiteite wat studente in die klas uitvoer, wat reëlewêreld-scenario's uitbeeld en hoe die taal in die reële wêreld gebruik sou word. Ek beaam hier Adendorff (2012a:34) se bostaande definisie vir take, waar studente die take kan gebruik om die taal beter te verstaan en hoe dit werklik toegepas sal word, terwyl hulle grammatikale kennis gebruik om betekenis oor te dra. Naas teikentake en pedagogiese take, stel Willis (1996:26-27) ses verskillende taaktipes voor. Die idee daaragter was om teikentake en pedagogiese take verder uit te brei. Die ses take is: lysies, sortering, vergelykings, probleemoplossing, deel van persoonlike ervarings en kreatiewe take (Willis, 1996:26-27 en Richards en Rodgers, 2017:186).

Verder kan take op verskillende maniere aangebied word. Willis beskryf in 1996 'n gedetailleerde metodologie vir die aanbied van take, waar sy take in drie fases verdeel, naamlik: pretake, die taaksiklus en posttake. Willis (1996:53) stel die volgende illustrasie voor (deur my vertaal en geïllustreer) om dit meer visueel uit te beeld:



Figuur 3.1: Visuele uiteensetting van die metodologiese verloop van take

Pretake word as inleiding aangebied en gee meer inligting oor die onderwerp en taak wat behandel gaan word. Daar kan 'n kort inleidende oefening aan die studente gegee word,

gewoonlik om hulle voorafkennis te toets. Die dosent tree as fasiliteerder op en help die studente om die tema en uitkomst van die taak te verstaan.

Daarna volg die taaksiklus. Die taaksiklus bestaan uit 'n taak, die beplanning en laastens 'n verslag. Tydens die beplanning berei die dosent die studente voor om die taak uit te voer. Na die uitvoering daarvan, lewer die studente verslag oor hul vordering/antwoorde. Die doel van die beplanning is om die studente te help om die taak in die doeltaal te verstaan ten einde verslag te lewer, om in groepe saam te werk en om vrae oor die tema of onderwerp te vra. Tydens die verslaglewering het studente die geleentheid om verdere vrae aan hul maats te vra en na ander te luister.

Laastens is daar 'n posttaak wat die studente in staat stel om verder oor die onderwerp te besin. Die posttaak kan in die vorm van 'n skryfstuk, mondeling of enige ander vorm van evaluering wees en word gebruik om die studente se kennis te toets. Beide teikentake en pedagogiese take word op dieselfde metodologiese wyse aangebied.

Kritiek en kommentaar op die benadering

Die taakgebaseerde benadering word grotendeels op die tekort aan grammatikale items gekritiseer (kyk Sheen, 2003 en Swan, 2005 in Larsen-Freeman en Anderson, 2011:150). Grammatikale items word nie ingesluit nie, aangesien linguïste glo dat dit nie positiewe leer bevorder nie en daar is geen bewyse dat die grammatikale leerprosesse wat in taalleerklasse gebruik word, in die reële wêreld van toepassing of van waarde is nie (Richards en Rodgers, 2017:175). Hulle is van mening dat take beter konteks verskaf sodat effektiewe taalleer kan plaasvind (2017:175).

Ellis (2003) en Larsen-Freeman en Anderson (2011:150) stel voor dat grammatika eerder as 'n ondersteunende taak aangebied kan word, met ander woorde studente behoort in gestruktureerde take na grammatikale items, soos byvoorbeeld die plasing van die werkwoord, te kan verwys of dit gebruik. Ellis (2003) noem 'n paar maniere hoe grammatika as opvolgtake aangebied kan word, byvoorbeeld deur dit as 'n direkte eksplisiete taak te behandel en die tradisionele oefeningtake ("practice-type tasks") (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:151). Willis (1996) het ook soortgelyke maniere vir die aanbieding van grammatika as hulptake voorgestel (Larsen-Freeman en Anderson, 2011:151). Ek stem saam met die gebruik van grammatika as opvolgtake, veral wanneer dit by tweedetaalverwerwing kom. Soos reeds vroeër in hoofstuk 1 genoem, kan daar afgelei word dat studente op universiteitsvlak genoegsame

kennis van Afrikaans het en dus nie nodig het om uitgebreide take oor grammatika te doen nie. Long (2009) sê ook dat studente positief reageer op grammatikale vorms wanneer dit kort en kragtig behandel word.

Die taakgebaseerde benadering bly steeds die mees gebruikte benadering vir tweedetaalverwerwing, ten spyte van die kritiek daarop. Volgens Mican (2013:17) is die benadering so effektief juis omdat dit take analiseer en die taal wat nodig is om gespesialiseerde take uit te voer, maklik identifiseer. Maar dit is egter nodig om te besef dat, net soos met die teksgebaseerde benadering, take nie altyd die reële wêreld kan weerspieël nie, en indien studente nie oor voorafkennis van grammatika beskik nie, dit take kan bemoeilik. Met dit in ag genome, is dit nog steeds die dosent se verantwoordelikheid om seker te maak dat die take aanvaarbaar is vir die klas se vlak van kennis van die taal. Na my mening bly die taakgebaseerde benadering steeds een van die beter benaderings vir 'n Afrikaanse Taalverwerwingskursus, juis aangesien die dosent 'n verskeidenheid van onderwerpe deur middel van take kan aanbied. Dit is ook maklik om grammatika en ander semantiese elemente van die taal as pre- of posttake aan te bied. Ek sal aspekte van die benadering, soos die gebruik van take, vir my model gebruik.

3.4 Slot

Die doel van die afdeling was om aan die einde hiervan die mees gepaste benadering/s vir 'n Afrikaanse taalverwerwingsklas op universiteitsvlak te kies. Die voor- en nadele van elke benadering is nou duidelik en, alhoewel ek nie noodwendig die benaderings teen mekaar wil opweeg nie, moet daar besluit word watter een die mees gepaste benadering vir die kursus sal wees. Die idee is nie om die benaderings oor die algemeen te kritiseer nie, alhoewel dit gedoen is, maar om die kritiek te gebruik en vas te stel of die benadering gepas sal wees vir 'n Afrikaanse taalverwerwingsklas al dan nie. Na aanleiding van bogenoemde inligting, is dit duidelik dat ek 'n kommunikatiewe benadering vir my model wil kies, net omdat kommunikatiewe benaderings beter met taalverwerwing werk en omdat dit beter met Afrikaans sal werk. Bogenoemde inligting word vervolgens in hoofstuk 4 gebruik om 'n geïntegreerde model vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus saam te stel. Voorts poeg ek om my kennis van kommunikatiewe benaderings so toe te pas, dat die model ook in die praktyk toegepas kan word. 'n Mengsel van kommunikatiewe benaderings word dus gebruik om my model te skep.

Hoofstuk 4: Metodologie vir die skep van die model

4.1 Inleiding

Met die skep van 'n model vir 'n taalverwerwingskursus is daar verskeie faktore wat in ag geneem moet word en is dit nodig om alle aspekte van die betrokke sillabus vooraf te bepaal. Michael Long (2015:205) stel voor dat 'n nuwe voorstel vir 'n taalverwerwingsillabus twee faktore baie duidelik moet stel: eerstens die rasionaal vir die benaderingswyse of -wyses wat gekies is, en tweedens 'n verduideliking van die seleksie en evalueringmetodes wat gebruik gaan word.

Die voorstel moet voorts volgens Long (2015:205-206) die volgende baie duidelik uiteensit:

- die tipe linguistiese en nielinguistiese entiteite wat getoets of gebruik gaan word, byvoorbeeld leksikale items, strukture, begrippe, verskillende onderwerpe, situasies en take;
- die kursusinhoud en meer spesifiek wat aangebied gaan word; en
- die volgorde waarin dit aangebied gaan word.

Die keuses rondom bogenoemde faktore behoort die ontwerper se psigolinguistiese aannames duidelik na vore te bring. Long (2015:206) stel voor dat die sillabus, die metodologie en die assessering moet ooreenstem en op een of ander wyse met mekaar verbind moet wees. Die benaderingswyse is die belangrikste en behoort eerstens vasgestel te word, waarna die res van die faktore daarop bou. Nadat die benaderingswyse geïdentifiseer is, kies die ontwerper dan die sillabus (inhoud), hoe dit aangebied gaan word (metodologie) en, laastens, hoe dit geëvalueer gaan word (assessering).

Voordat daar met die model begin word, kies ek 'n benadering om die sillabus daarvolgens op te stel. Die benaderings wat as hoofbenaderings gekies is, is die taakgebaseerde benadering, die teksgebaseerde benadering en die inhoudsgebaseerde benadering. Van die ander voorafbespreekte benaderings sal ook geïnkorporeer word, soos wat ek die model ontwerp. Na aanleiding van die voorafstudie in hoofstuk 3, is besluit dat die kommunikatiewe benaderings die beste opsie vir my model vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus is, veral omdat elke benadering 'n belangrike rol kan speel in die skep van 'n geïntegreerde model.

Voorts volg 'n bespreking van Richards en Rodgers (2017) se bevindinge oor die rol van verskeie faktore wat die sillabus sal beïnvloed. Ek kyk onder andere na faktore soos die rol van die student, die rol van die dosent, en die rol wat tegnologie en ander hulpbronne in 'n

tweedetaalverwerwingskursus speel. Dit vorm die basis van die model en dié inligting word gebruik om my eie bepalende faktore te identifiseer.

4.2 Faktore wat in ag geneem moet word voordat die model geskep word

Soos reeds genoem, is daar verskeie faktore wat geïdentifiseer moet word voordat die riglyne vir my model vir 'n tweedetaalverwerwingskursus neergelê kan word. Sommige van die faktore, soos die benaderingswyse, is reeds in hoofstuk 3 bespreek. Nadat daar 'n benaderingswyse gekies is, is dit belangrik dat die dosent presies weet wat van hom/haar, asook van die studente, verwag word. Hierdie afdeling in hoofstuk 4 poog om die rol van die student en die dosent in die algemeen te beskryf, veral binne kommunikatiewe benaderings. Hulpbronne, maar meer spesifiek tegnologie as hulpbron, speel ook 'n belangrike rol in aanbiedings en daarom word die voordele van tegnologie in 'n taalverwerwingskursus kortliks bespreek.

4.2.1 Die rol van die student en leerderoutonomieit

Die rol van die student het toenemend verander sedert die ontstaan van leerdergesentreerde taalaanleerbenaderings in die 1980's. Studente is aangemoedig om aktief aan klasgesprekke deel te neem en eienaarskap van hul leerervaringe te neem (Richards en Rodgers, 2017:32). Die rol van die student as die deelnemer in dialoë en interpersoonlike kommunikasie het die kern van kommunikatiewe benaderings geword en hierdie benaderings het gewilder geraak, juis omdat dit leerdersentreerde omgewings bevorder (Richards en Rodgers, 2017:33).

Die rol van die student verskil van benadering tot benadering en, alhoewel elkeen spesifieke voorskrifte gee, bly dit die dosent se keuse om te besluit hoe betrokke die studente by hulle klaswerk gaan wees. Richards en Rodgers (2017:331) is van mening dat studente oor die algemeen 'n groot invloed op hulle eie leerervaring het, en dat verskillende vlakke van leerderoutonomieit toegepas kan word. 'n Klaskamer wat leerderoutonomieit bevoordeel, hou vir sowel die dosent as die student verskeie voordele in. Die dosent tree in hierdie geval as 'n fasiliteerder op, net soos wanneer, byvoorbeeld, die taakgebaseerde benadering in die klaskamer toegepas word. Studente word dan aangemoedig om hulle eie leerstrategieë te ontwikkel en om nie net op die dosent as enigste bron van kennis staat te maak nie. Leerderoutonomieit bevoordeel selfstudie en motiveer studente om eienaarskap van hulle werk en leerervaringe te neem.

Benson (2001:47) – sien ook Richards en Rodgers (2017:332) – verduidelik dat studente meer betrokke kan raak by die uitkomst wat bereik wil word deur refleksies oor wat hulle geleer het, neer te skryf en selfevaluering toe te pas. Outonomieit verseker 'n meer persoonlike leerervaring omdat dit op die studente se behoeftes en voorkeure gebaseer is. Benson (2001:47) gaan verder en identifiseer vyf kernbeginsels om suksesvolle leerderoutonomieit te verseker:

1. aktiewe betrokkenheid in leerervarings;
2. deurgee van genoeg keuses en hulpmiddels aan studente;
3. die aanbied van geleenthede vir keuses;
4. ondersteuning van die studente; en
5. aanmoediging vir gereelde refleksies.

Reinders (2009), soos ook in Richards en Rodgers (2017:333) bespreek word, noem nog maniere om leerderoutonomieit suksesvol toe te pas. Dit behels onder meer 'n behoefte-analise, selfassessering, selfstudie, asook die opvolg van vordering en ondersteuning. Reinders (2009:235) is van mening dat leerderoutonomieit nie noodwendig kan verseker dat studente sal weet hoe om alles te doen nie, maar dit gee hulle nog steeds die geleentheid om te weet dat hulle waardig is as individue, en dat daar die nodige ondersteuning is. Dit beïnvloed hulle ingesteldheid teenoor die hele leerproses.

Met 'n leerdergesentreerde klaskamer is dit belangrik dat studente ook outeurskap van hulle leerstrategieë en leerstyle neem. Leerstrategieë verwys na die spesifieke strategieë wat toegepas word wanneer spesifieke leeruitkomst bereik moet word, byvoorbeeld hoe die studente 'n spesifieke leesaktiwiteit sal benader en uitvoer. Die dosent kan riglyne voorstel in die vorm van 'n pretaak of posttaak, maar die studente besluit self hoe en wat hulle eerste in die aktiwiteit gaan aanpak. Leerstyle verwys na die algehele manier waarop studente leer. Dit hang van die studente af hoe hulle nuwe inligting prosesseer en verwerk.

Alhoewel benaderingswyses die rol van die leerders/studente baie duidelik omskryf, is dit nog steeds belangrik dat hulle nie tot hul bydrae beperk moet wees nie. Taalaanleer gaan nie net daaroor om die taal aan te leer nie, maar ook die vermoë om die taal in die praktyk te kan gebruik. Na my mening is dit belangrik dat studente die kans gegun word om self oor sekere aspekte van hulle kursus te besluit, en dat hulle aktief betrokke moet wees by die leer van 'n taal. Ek gaan seker maak dat daar in die model ruim geleentheid vir die studente sal wees om self keuses te maak en deel van die leerproses te wees.

Nie net is dit belangrik om die rol van die student te identifiseer nie, maar dit is ook nodig om presies te weet wat van dosente verwag word. In die volgende afdeling word die rol van die dosent bespreek en hoe dosente die riglyne wat in taalverwerwingsbenaderings voorgeskryf word, tot hul voordeel kan gebruik.

4.2.2 Die rol van die dosent

Elke benadering het verskillende vereistes van studente, wat deur die onderwysers of dosente aangepas word soos wat leerderoutonomie in die klaskamer toegepas word. Op dieselfde wyse is daar vereistes vir dosente wat voorstelle maak oor hoe om klas te gee en wat die beste onderrigstyle is vir 'n betrokke benadering. Navorsers is tans meer huiwerig om aan dosente voor te skryf, veral aangesien tweedetaalverwerwing voortdurend verander en onderrigstyle uit die mode raak of nie meer effektief werk nie (Richards en Rodgers, 2017:346). Atkinson (2011:xi) verduidelik dat tweedetaalverwerwing kompleks is en juis daarom kan afgelei word dat die voorskrifte vir onderrigstyle wat aan benaderingswyses gekoppel is, nie absoluut is nie.

Die keuse van benadering word nou al hoe meer kompleks, omdat die onderrigstyle van elkeen so drasties verskil. Richards en Rodgers (2017:347) bied 'n oplossing aan dosente deur drie voorstelle te maak:

- a) Pas jou onderrigstyl by die benadering aan;
- b) pas die benadering by die huidige behoeftes aan; of, laastens,
- c) skep 'n nuwe persoonlike benadering.

Elke opsie bied verskillende voordele aan dosente en hulle kan self besluit watter een die beste sal werk in hulle omstandighede.

Die mees algemene oplossing is dat die dosent sy/haar onderrigstyl by die benadering aanpas. Ek maak die afleiding na aanleiding van my navorsing in hoofstuk 3 dat benaderings vir taalaanleer werk en die riglyne wat aan dosente en onderwysers gestel word, effektief is. Spesifiek by die taakgebaseerde benadering moet die dosent die metode van die benadering bestudeer en dit in daaglikse klassituasies toepas. Dit raak egter moeilik in sommige gevalle waar dosente vir 'n geruime tyd al klasgee en dan hul voorafkennis moet aanpas by die nuwe riglyne. Hierdie opsie is nie altyd doeltreffend nie, aangesien die benaderings slegs 'n algemene riglyn vir onderrig stel en dat die doel daarvan is dat dosente dit moet kan aanpas volgens hul eie onderrigstyl en nie net so gebruik nie (Richards en Rodgers, 2017:347).

Die beste opsie is, myns insiens, om die benadering by die onderrigstyl aan te pas. In hierdie geval word die benadering slegs as 'n hulpbron gesien wat aanpasbaar is volgens die dosent se behoeftes. Hierdie opsie bied die dosent meer vryheid ten opsigte van individualiteit en kreatiwiteit, waarby nie net die dosent nie, maar ook die studente baat sal vind. Benaderings kan dus so aangepas word dat dit die klaskamergrootte, die beskikbare hulpbronne, asook die vaardigheid van die studente in ag neem. Die benadering se riglyne dien slegs as hulpmiddel en die dosent bied die klas aan soos wat dit vir hom/haar gemaklik is. Richards en Rodgers (2017:351) is van mening dat hierdie opsie goed op die dosent reflekteer, omdat dit as bewys dien dat hy/sy die benadering goed verstaan en met genoegsame kennis oor die vakgebied toegerus is.

Die laaste opsie is om 'n persoonlike benadering te skep wat op die dosent se onderrigstyl van toepassing is. Hierdie is nie 'n algemene opsie nie, maar ervare dosente of onderwysers kan daarby baat vind indien hulle oor die regte hulpbronne beskik (Richards en Rodgers, 2017:352). Kumaravadivelu (1994 en 2003) definieer die term *postmetode* ("post-method") wat dui op 'n veranderde perspektief oor hoe benaderings toegepas moet word. Daar is, volgens Richards en Rodgers (2017:352), 'n verskuiwing van outoriteit, waar benaderings voorheen as in die beherende rol gesien is en die dosent as die ondersteuner. Dosente skep nou hulle eie benaderings op grond van een van drie beginsels. Eerstens kan dosente gebruik maak van beginselde eklektisisme, waar hulle 'n kombinasie van benaderings gebruik om 'n nuwe benadering te skep (Richards en Rodgers, 2017:352). Die dosent kan ook van eksterne hulpbronne gebruik maak om verskillende beginsels te kombineer ten einde 'n gepaste leerstyl te skep. Tweedens kan dosente op grond van persoonlike beginsels en bestaande kennis 'n nuwe benadering skep. Dit is gewoonlik die geval waar dosente of onderwysers vir jare in die praktyk gewerk het, en dan hulle reeds bestaande kennis gebruik om benaderings te skep. Laastens, kan dosente dit wat hulle in die praktyk gebruik, teoretiseer en dit as 'n benadering beskou. Dit wil sê dat die benadering dan beskou word as die teoretiese begrip van onderrig danksy jare se ervaring.

Die drie oplossings bied elkeen 'n verskillende uitkyk op hoe dosente en onderwysers hulle onderrigstyle kan aanpas (of by 'n leerstyl aanpas), en, afhangende van die situasie en eksterne faktore, kan enige van die drie oplossings gebruik word. Nadat die rol van die dosent en die student geïdentifiseer is, is dit nodig om te weet watter rol hulpbronne, maar veral tegnologie, speel om die leerproses vir beide die student en die dosent te vergemaklik.

4.2.3 Die rol van hulpbronne as leermateriaal

Die rol van hulpbronne kan óf positief óf negatief op die bevordering van studies impakteer. In hierdie studie, word die positiewe rol wat alle vorme van tegnologie as hulpbron (soos byvoorbeeld rekenaar-toestelle, aanlyn-klasse en dies meer) in taalverwerwingskursusse kan speel, geïdentifiseer.

Volgens Waters (2012:448) en Richards en Rodgers (2017:339) is verskeie navorsing al gedoen oor die rol wat tegnologie in die klaskamer speel en dat dit allerhande moontlikhede vir leergeleenthede skep. Tegnologie gee studente die geleentheid om onafhanklik te werk en sluit volgens Richards en Rodgers (2017:340) die volgende voordele in:

- dit bied die geleentheid om verskillende leerstyle aan te moedig, veral ten opsigte van visuele en auditiewe leerstyle;
- dit moedig aktiewe leer aan;
- dit skep minder spanningsvolle omgewings, omdat selftempstudie toegepas word;
- dit vergemaklik sosiale interaksies omdat studente aanlyn met mekaar kan kommunikeer;
- dit bied toegang tot 'n wye verskeidenheid hulpbronne;
- dit ondersteun leergeleenthede wat buite die klaskamer kan plaasvind; en
- dit bied die geleentheid om op verskeie maniere terugvoering te gee.

Die gebruik van tegnologie is divers en kan as 'n komponent vir verskillende soorte benaderings gebruik word. Dit is veral populêr met kommunikatiewe benaderings soos die teks- en taakgebaseerde benaderings, juis omdat dit outentieke interaksie aanmoedig en studente kan help om kommunikatiewe hulpmiddels aan te vul (Richards en Rodgers, 2017:341). Aanlyn-aktiwiteite kan veral tweedetaalverwerwingskursusse ondersteun deur studente te help om reële-wêreld- geskrewe en gesproke tekste te produseer.

Ander hulpbronne speel, net soos tegnologie, 'n groot rol in die sukses van 'n taalverwerwingskursus. Dit is ook moontlik om verskeie hulpbronne te gebruik, waar elkeen 'n verskillende rol in die leerproses kan speel. Moontlike ander hulpbronne wat in taalverwerwingskursusse gebruik kan word, sluit onder meer in: handboeke, artikels en ander leesstof, romans, kortverhale, visuele media en enige ander toepaslike tekste. Net soos met tegnologie, is daar verskeie voor- en nadele wat met die gebruik van hulpbronne gepaardgaan. Moontlike nadele sluit die volgende in: die verspreiding van tekste kan dikwels moeilik wees; tekste kan maklik wegraak; studente kan tekste verloor; tekste kan soms nie duidelik uitgedruk

word nie; of dit kan soms vir die dosent moeilik wees om toepaslike bronne te identifiseer en uit te soek.

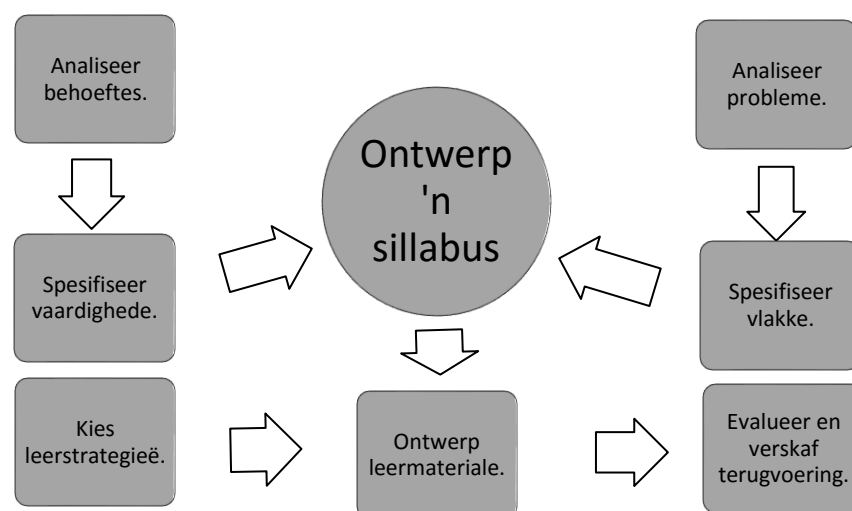
Hulpbronne kan ook baie voordelig gebruik word, veral wanneer dit as aanvullende materiaal vir take dien. In so 'n geval kom die teksgebaseerde benadering handig te pas, omdat tekste as 'n goeie hulpbron gesien kan word. Ek wil in die model van verskeie tekste gebruik maak om 'n positiewe diskoers rondom Afrikaans te skep.

4.3 Hoe die model gaan werk

Die voorgestelde geïntegreerde model word so opgestel dat dit die nodige riglyne aan dosente verskaf om 'n suksesvolle kursusraamwerk vir Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak te skep. Ek het besluit om die algemene uitleg van 'n taakgebaseerde sillabus as riglyn te gebruik, omdat die uitleg daarvan baie met my eie model ooreenstem. Ek gee later in die hoofstuk die uitleg van my eie model en hoe die model gaan werk aangesien dit nie net uit die taakgebaseerde benadering bestaan nie, maar elemente van al die kommunikatiewe benaderings (inhoudsbaseerde, natuurlike, teks- en taakgebaseerde benaderings) bevat.

Ek beskryf vervolgens kortliks hoe Bell in 1981 so 'n voorbeeld van 'n model gee en kyk dan verder spesifiek na Adendorff (2012a) se riglyne. Sy verwys na die skep van 'n taakgebaseerde sillabus. Later in die afdeling word meer daaroor uitgebrei.

Bell (1981:36) in Gillett (1989) identifiseer een van die eerste modelle om die taakgebaseerde benadering vir 'n taalverwerwingskursus te gebruik (my illustrasie en vertaling):



Figuur 4.1: Bell (1981) se model vir die ontwerp van 'n sillabus volgens die taakgebaseerde benadering

Die linkerkant van die diagram verwys na eksterne faktore wat die ontwerp van die sillabus beïnvloed. Die regterkant van die diagram verteenwoordig die studente se huidige vaardighede voordat hulle met die kursus begin. Die onderste deel van die diagram verteenwoordig dit wat gedoen word om beide die studente se vaardighede en behoeftes in ag te neem.

Adendorff (2012a:58) identifiseer op haar beurt agt stappe wat die oorhoofse ontwerpsekwense wat die taakgebaseerde sillabus uitmaak:

1. 'n uitgebreide behoefte-analise;
2. diagnose van die taalaanleerders se behoeftes;
3. identifisering van die teikentake sodat die taalaanleerders voorbereid kan wees om dit uit te voer, asook die hantering van reëlewêreld-taaleise;
4. klassifisering van die teikentake in taaksoorte;
5. ontwikkeling of seleksie van pedagogiese take vir klaskamergebruik;
6. ordening van pedagogiese take om 'n taakgebaseerde sillabus te vorm;
7. implementering van die sillabus via gepaste pedagogiese prosedures; en
8. assessering van take deur uitvoering of deur taakgebaseerde kriteriumverwysende toetse.

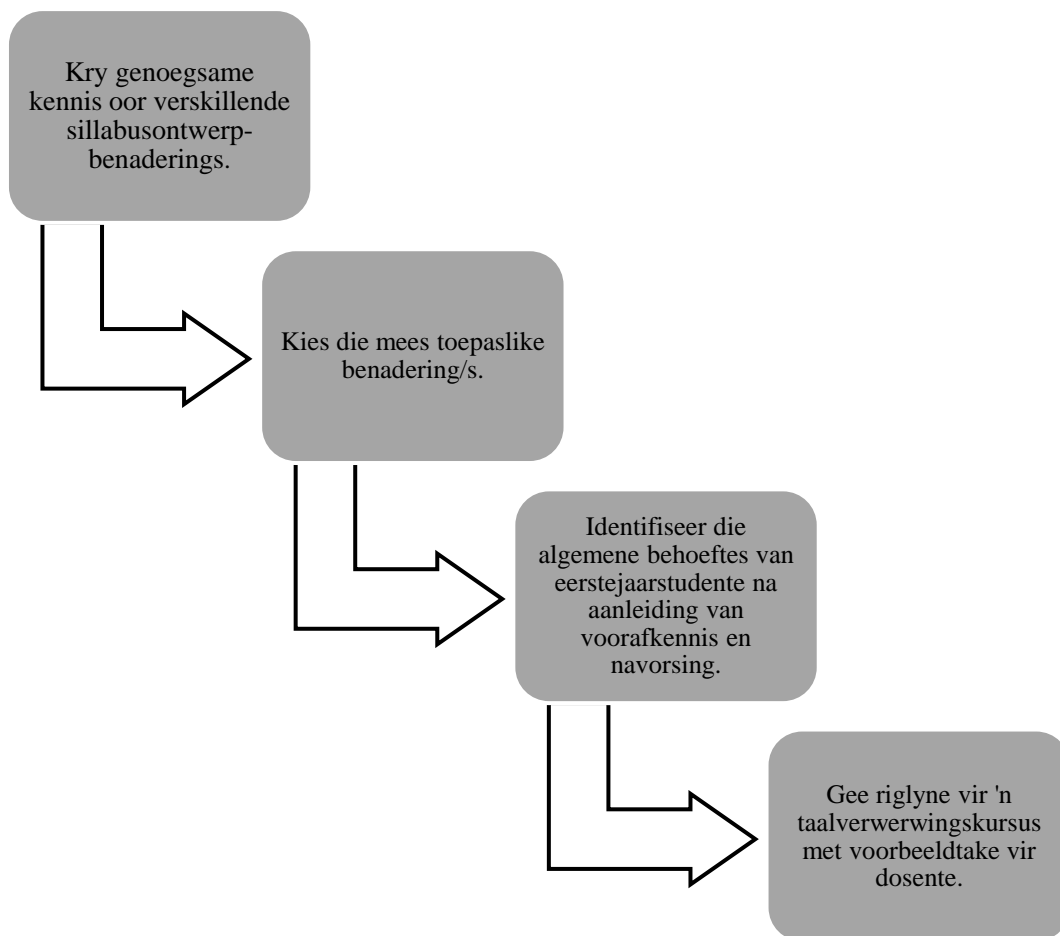
Die belangrikste aspek van die taakgebaseerde benadering is om die behoeftes van die studente te identifiseer en om 'n volledige behoefte-analise te doen. Dit bepaal die studente se vlak van vaardigheid en bevorder leerderoutonomie, omdat studente tydens die behoefte-analise hulle eie opinies kan gee. Verder bepaal behoefte-analises ook ander faktore wat 'n rol in die leerervaring van studente speel, soos byvoorbeeld hulle verskillende agtergronde, die geleentheid wat hulle op skool ten opsigte van die taal gehad het, die skole waarin hulle was (byvoorbeeld onafhanklike skole versus staatskole), wat hulle studeer, hulle ouderdomme en wat hulle graag uit die kursus wil leer.

Die rede waarom daar nie vooraf 'n behoefte-analise gedoen gaan word nie, is omdat daar slegs 'n model geskep word. Die model sal op 'n latere stadium geïmplementeer word, waar 'n volledige behoefte-analise gedoen gaan word om die presiese behoeftes van die studente vas te stel.

Ek gaan effens afwyk van die ontwerpsekwense soos deur Bell (1981) en Adendorff (2012a) voorgestel. Eerstens, omdat ek nie die model slegs volgens die taakgebaseerde benadering ontwerp nie, maar eerder 'n geïntegreerde model skep wat van al die kommunikatiewe benaderings sal gebruik maak. Tweedens, soos reeds bo genoem, gaan geen volledige behoefte-

analise aan die begin van die studie gedoen word nie, want dit is slegs 'n model vir 'n raamwerk – dis nie 'n werklike sillabus nie. Derdens, word ook geen spesifieke take ontwikkel nie, maar gee ek eerder voorstelle vir moontlike pedagogiese take. Laastens, word die model nie nou al geïmplementeer en getoets nie (dit is wel 'n opsie in verdere studie); dus word die take ook nie geassesseer nie.

Die model behoort dus soos volg te lyk:



Figuur 4.2: My model vir 'n Afrikaanse tweedetaalverwerwingskursus

Die riglyne vir 'n model word na aanleiding van die bogenoemde figuur (fig. 4.2) saamgestel; die volledige model verskyn in hoofstuk 5. Ek beskryf voorts ander belangrike fakore, soos die seleksie van take en tekste, en hoe dit geëvalueer word, aangesien dit noodsaaklik is vir die implementering van die model op 'n latere stadium.

4.3.1 Die seleksie van take en tekste

Soos reeds in afdeling 3.3.4. in hoofstuk 3 genoem, bestaan die taakgebaseerde benadering uit teikentake en pedagogiese take. Ek maak grotendeels staat op die metodologiese uitleg van take, naamlik die pretaak, taaksiklus en posttaak, maar dit kan in lesse aangepas word. Siende dat verskillende vaardighede getoets word, word die volgorde van aanbieding aangepas soos nodig.

Dit is nodig om te bepaal hoe sowel die take as tekste gekies word en watter tipe tekste gekies word. Spesifieke take vir die model word nie saamgestel nie, maar ek verskaf wel een of twee voorbeelde van moontlike lesse wat as riglyn gebruik kan word – die grondrede synde dat dit slegs 'n model is en dat dosente hulle eie lesse volgens die riglyne kan kies. Dit gee dosente voorts die geleentheid om spesifieke inhoudmateriaal en tekste self te kies.

Hoe take en tekste gekies gaan word

Take en tekste word op verskillende maniere gekies. Die algemeenste manier is om take self te skep en dit elke jaar so aan te pas dat dit steeds van toepassing is op die spesifieke jaargang. Inligting vir die take word uit verskillende bronne verkry – in die model word 'n breedvoerige lys van bronne verskaf wat vir die seleksie van take gebruik kan word. Dit sluit onder meer voorafbepaalde behoeftes-analises, gepubliseerde werke oor Afrikaans, en die hulp van ander dosente in.

Tekste word, net soos take, uit verskillende bronne verkry. Daar word spesifiek van die internet en gedrukte media gebruik gemaak om relevante tekste vir die model te kies. Ek het besluit om al die tekste volgens 'n spesifieke tema te kies, wat die lesbeplanningsproses sal vergemaklik. Aangesien kommunikatiewe benaderings grotendeels op die gebruik van reëlewêreld-senario's steun, het ek dit goedgevind om tekste te kies wat oor die Covid 19-virus handel. In die volgende afdeling word beskryf hoe die lesse aangebied sal word.

Hoe die lesse aangebied word

Lesse word volgens die vier hoofleeruitkomstes gekies en aangebied, te wete lees, skryf, luister en praat. Elke leeruitkomst bevat 'n aantal lesse wat as voorbeelde dien vir hoe dit aangebied moet word. Met elke leeruitkomst is daar verskillende vaardighede waarop die studente moet fokus en dit word deur middel van die lesse uitgewys.

Die studente kry take en opdragte in die volgende ses assesseringsmetodes en dit word daarvolgens geëvalueer:

1. Lesings
2. Tutoriale
3. Groepprojekte
4. Praktiese klasse
5. Selfstudie
6. Eksamens

Elke assesseringsmetode verduidelik ook wat van elke student binne die bepaalde konteks verwag word. Dit word in die model in meer detail verduidelik. Die model word dus volgens die vier leeruitkomste gerangskik, met een of twee lesplanne as voorbeeld by elkeen. Verder ontvang studente ook opdragte en take volgens die verskillende assesseringsmetodes, wat die mate van evaluasie in die volgende afdeling verduidelik. Sekere opdragte word ook aanlyn aangebied, veral tydens praktiese- en tutoriaalklasse. Studente word die geleentheid gegee om opdragte elektronies in te dien, aangesien dit inlyn met huidige Covid-19-regulasies is. Dus sal daar van gemengde leer¹² gebruik gemaak word.

4.3.2 Praktiese klasse

Een van die belangrikste redes waarom ek die geïntegreerde model wou skep, is omdat ek van praktiese klasse gebruik wil maak. Studente moet die geleentheid kry om hul praatvaardighede in kleiner groepe met minder druk te oefen, en die beste manier om dit te doen, is in praktiese klasse een keer per week. Dit vorm deel van die tutorklasse en hooflesings, en sal ook bydra tot die finale punt. Die doel van praktiese klasse is om studente die kans te bied om hul praatvaardighede te oefen in die teenwoordigheid van 'n tutor. Die klasse sal in kleiner groepe van 10 – 15 studente ingedeel word. Studente kan verwag om informele mondelinge te doen, om na klankopnames te luister en hul woordeskate te verbeter, asook om aan klasgesprekke deel te neem wat die tutor fasiliteer. Die idee om praktiese klasse in te sluit, steun sterk op die beginsels van kommunikatiewe benaderings, waar die hoofdoel is om studente aan reëlewêreld-situasies bloot te stel. Dit is spesifiek so in die geval van die inhoudsgebaseerde benadering asook die natuurlike benadering (sien hoofstuk 3, afdelings 3.3.1 en 3.3.2), waar

¹² Gemengde leer verwys na die gebruik van tradisionele leermetodes, soos klasbywoning, handboeke, notas, ensovoorts, asook die gebruik van elektroniese leermetodes, soos die gebruik van tegnologie vir aanlyn-aktiwiteite.

studente op hulle voorafkennis oor die taal staatmaak en van temas gebruik maak om hul kommunikatiewe vaardighede te ontwikkel.

4.3.3 Evaluering van take en opdragte

Take en opdragte word op verskillende maniere geëvalueer. Elke leeruitkoms word anders geëvalueer. Daar word spesifiek gekyk na die volgende kriteria: Hoe is die take voltooi? Is dit betyds gedoen? Hoe is die take uitgevoer? Hoe moeilik of maklik is die take? By die leeruitkoms *praat*, word die take op grond van performiteit of uitvoerbaarheid gedoen, met ander woorde, hoe goed die take uitgevoer is. Wanneer dit by *skryf* kom, word die take op grond van voltooiing geëvalueer; met ander woorde, is dit volledig, en hoe volledig is dit gedoen. *Luister*-take word op die graad van kompleksiteit gemerk. *Lees*-take word, net soos *praat*-take, op grond van uitvoerbaarheid gedoen. Take word ook binne die ses bepaalde assesseringsmetodes geëvalueer, soos reeds hierbo genoem.

In die model is daar 'n volledige uiteensetting van hoe elke assesseringsmetode aangebied kan word met behulp van lesplanne, asook hoe elke metode geëvalueer kan word.

4.3.4 Evaluering en toepassing van die model

Die model word op grond van deeglike navorsing en voorafkennis oor sillabusontwerp opgestel; 'n behoefte-analise word egter nie gedoen nie. Die model kan enige tyd in die nabye toekoms vir 'n minimum tydperk van een jaar toegepas word, wanneer daar na afloop daarvan 'n volledige behoefte-analise gedoen kan word. Dan, nadat die nodige veranderinge aangebring is, kan dit weer vir 'n jaar getoets word. Die model word juis geskep sodat dit maklik aanpasbaar is, en sodat dit dosente die geleentheid bied om hul eie idees by te voeg.

4.4 Afsluiting

Hierdie afdeling bevat al die nodige faktore wat dit vir my moontlik maak om die model te skep. Die verskillende sillabusontwerpbenaderings is deeglik nagevors en na aanleiding van kritiese ondersoek het ek besluit dat die kommunikatiewe benaderings die beste geskik is vir 'n algemene taalverwerwingskursus. Daarna is bepaal wat die rol van die student en die dosent is, en hoe hulpbronne as ondersteuningsmateriaal in 'n algemene taalverwerwingskursus aangewend kan word. Die proses agter die skep van die model is geïdentifiseer en hoe die lesse volgens die leeruitkomstes, soos reeds op skool deur die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) voorgestel, aangebied sal word. Hoofstuk 5 bevat die volledige geïntegreerde model met voorbeeldlesplanne vir dosente.

Hoofstuk 5: Die model vir riglyne vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus

Hoofstuk 5 bestaan uit die volledige geïntegreerde model wat elemente uit die verskillende kommunikatiewe benaderings bevat. Die lesplanne is met behulp van die taakgebaseerde benadering opgestel, waar die meeste van die lesplanne uit 'n pretaak, taaksiklus (of opdrag soos in my lesplanne) en 'n posttaak bestaan. Verder, wat die inhoud betref, word op die natuurlike en inhoudsbaseerde benadering gesteun, aangesien beide dié benaderings op die aanbod van lesse volgens spesifieke temas steun (hoofstuk 3, afdeling 3.3.1 en 3.3.2). Die teksgebaseerde benadering word ook gebruik wanneer *lees*- en *skryf*-lesvoorbeelde in die hoofstuk gegee word. Die gebruik van al die kommunikatiewe benaderings was vir my belangrik, aangesien die idee was om 'n taalverwerwingskursusraamwerk te skep wat eerstejaarstudente die geleentheid sal bied om Afrikaans op sosiale, maar veral akademiese, vlak te kan gebruik.

Die model bestaan uit drie dele: afdeling 1 bestaan uit die algemene inligting rakende die model; afdeling 2 bestaan uit die inhoud van die model met voorbeeldlesplanne volgens elke leerstrategie; en afdeling 3 bestaan uit 'n samevatting van die model.

Die inhoud van die model is so gerangskik dat dosente met kritiese taalbewustheid en taalhersiening moet begin. Dit verskyn daarom eerste in die model. Daarna het dosente die keuse om die oorblywende leeruitkomst in 'n volgorde van hul keuse aan te bied, maar ek stel voor dat die plasing van die leeruitkomst strategies so geplaas word dat studente op optimale leerervarings kan staatmaak.

Na aanleiding van die navorsing oor die grammatikale benaderings (hoofstuk 3, afdeling 3.1), blyk dit duidelik dat grammatika wel belangrik is in taalleer, en daarom stel ek voor dat taalhersiening eerste gedoen word. Dit verseker dat studente genoegsame kennis van Afrikaans het om die res van die leeruitkomstes aan te pak. Dus is my voorstel dat dosente die kursus begin deur studente se skryfvaardighede verder te ontwikkel.

Dit is belangrik om te noem dat die model volgens die verskillende leeruitkomst rangskik is, aangesien dit die aanbod van verskillende vaardighede sal vergemaklik. Dosente moet steeds eie inisiatief neem wanneer dit by die aanbod van klasse kom en kan meer as een leeruitkomst gelyktydig behandel. Verder is dit ook belangrik om te noem dat die leeruitkomst regdeur die kursus aangebied word, en dat dit nie op een keer afgehandel word nie. Dosente kan nou die model as riglyn gebruik om Afrikaanse Taalverwerwing vir eerstejaars aan te bied.

5.1 Algemene inligting

Hierdie afdeling bevat die algemene doelwitte en module-uitkomste wat vir die kursusraamwerk belangrik is. Dit bevat ook ander algemene inligting soos die uiteensetting van assesserings en hoe klasbywoning werk.

5.1.1 Algemene doelwitte

Die doel van die model is om die kursusraamwerk van 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus uiteen te sit en om op die basiese vaardighede wat reeds op hoërskool aangeleer is, voort te bou. Voorts is die doel om die verworwe kennis en vaardighede van Afrikaans oor te dra en van toepassing te maak op die akademiese veld. Daar word van studente verwag om kritiese en aktiewe leer toe te pas, asook om die taal in verskillende sosiale kontekste aan te wend. Die kursusraamwerk word volgens die vier hoofleeruitkomste uiteengesit, naamlik lees, skryf, praat en luister. Voorbeeldlesplanne word na elke afdeling gegee.

5.1.2 Module-uitkomste

Die volgende algemene module-uitkomste vir die vier leeruitkomste word vir elkeen van die ses assesseringsmetodes verwag:

Tabel 5.1: Module-uitkomst

	<i>Luister</i>	<i>Praat</i>	<i>Skryf</i>	<i>Lees</i>
Lesings	Studente moet vir algemene insigte luister om belangrike inligting te onthou.	Studente vra vrae en neem deel aan klasgesprekke.	Studente moet kan notas neem vir latere selfstudie.	Studente moet uitdeeltukke kan lees en verstaan.
Tutoriale	Studente moet vir algemene insigte luister om belangrike inligting te onthou.	Studente vra vrae en neem deel aan klasgesprekke. Studente moet oor vorige bespreekte onderwerpe kan gesels.	Studente moet kan notas neem vir latere selfstudie.	Studente moet uitdeeltukke kan lees en verstaan.
Groepprojekte	Studente moet vir algemene insigte luister en belangrike inligting kan onthou. Studente moet na instruksies kan luister, asook na idees en probleme van groeplede.	Studente moet vir hulp kan vra, mondelinge aanbiedings van hulle werk kan doen en besprekings met groeplede kan hou.	Studente moet kan notas neem en verslae skryf.	Studente moet uitdeeltukke kan lees en verstaan.
Praktiese klasse	Studente moet vir algemene insigte luister en belangrike inligting kan onthou. Studente moet na opnames kan luister.	Studente moet vrae kan vra. Studente moet mondelinge opdragte kan gee. Studente moet informele gesprekke kan voer.	Studente moet verslae en korter opdragte kan skryf.	Studente moet uitdeeltukke kan lees en verstaan.
Selfstudie	Nie van toepassing.	Nie van toepassing.	Studente moet kan notas neem. Studente moet assesserings kan doen (opdragte, opstelle, verslae, ens.)	Studente moet suksesvolle lees kan toepas om belangrike inligting te kan uitwys. Studente moet assesserings kan lees en verstaan.
Eksamens/Toetse	Studente moet na instruksies kan luister.	Studente moet vrae kan vra.	Studente moet korrekte en relevante informasie en antwoorde kan skryf.	Studente moet eksamenvrae en voorskrifte kan lees en verstaan.

5.1.3 Assesserings en klasbywoning

Take word volgens die ses assesseringsmetodes aangebied, waar buigsame assessering¹³ gebruik word om sowel formele as informele assesserings se bydrae tot die finale punt te bereken. Die assesserings dra die volgende gewigte in die finale punt van die module:

Tabel 5.2: Metodes van assessering

<i>Metode van assessering</i>	<i>Gewig uit 100</i>
Lesings	5
Tutoriale	15
Groepprojekte/Opdragte	20
Praktiese klasse	15
Selfstudie	5
Eksamen/Toetse	40

Alle opdragte, eksamens, toetse, lesings, tutoriale en praktiese sessies is verpligtend. Al die afdelings dra by tot die finale punt, en moet dus voltooi word om die kursus te slaag. Studente moet ten minste 'n gemiddeld van 50% behaal om die kursus te slaag. Daar word van studente verwag om drie lesings per week by te woon, asook een tutoriaalklas en een praktiese klas per week.

Informele assesserings word gebruik om die studente se algemene vordering gedurende die kursus te monitor. Vorme van informele assessering sluit in: die bywoning van lesings en tutoriale, klasgesprekke, groepprojekte en opdragte wat tydens tutoriale aangebied word; en onvoorbereide mondelinge. Van dié opdragte word aanlyn aangebied.

Formele assesserings word deur die dosent en/of tutors nagesien en memorandums en rubrieke word gebruik om die resultate te bepaal. Vorme van formele assesserings (aanlyn of in die tradisionele klaskamer-formaat) sluit in: formele opdragte wat aan studente gegee word, asook alle toetse wat tydens toets- en eksamengeleenthede geskryf word.

Daar word ook van studente verwag om selfassessering te doen. Dit dra by tot die outonomie wat in die klaskamer bevorder word.

¹³ Buigsame assesserings verwys na assesserings wat verskillende dele insluit en nie slegs op kwartaal- en eksametoetse staatmaak nie. Buigsame assesserings is deurlopend en verskillende opdragte en toetse dra by tot die finale punt.

5.2 Inhoud en voorbeeldlesplanne volgens hoofleeruitkomstes

Hierdie afdeling bevat moontlike inhoud en voorbeeldlesplanne wat vir die aanbied van die vier hoofleeruitkomstes gebruik kan word. Dit is belangrik om te weet dat dit slegs as 'n riglyn vir die kursus dien en dit kan, indien nodig, enige tyd aangepas of verander word.

5.2.1 Taalbewustheid

Studente behoort oor redelike voorafkennis oor die ontstaan van Afrikaans te beskik. Daar kan afgelei word dat studente wat die module Afrikaanse Taalverwerwing as eerstejaarsvak neem, reeds oor dié voorafkennis beskik, aangesien die vereistes is om Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT) as skoolvak te geslaag het. Hieronder verskyn 'n tabel met algemene taalbewustheidskonsepte wat studente reeds moet weet.

Tabel 5.3: Belangrike taalbewustheidskonsepte

<i>Kritiese taalbewustheid</i>	<i>Omskrywing van begrip</i>	<i>Voorbeeldsin</i>
Denotasie (Letterlik)	Dit verwys na die letterlike betekenis van 'n woord.	Jy moet gereeld oefen om jou hart gesond te hou.
Konnotasie (Figuurlik)	Dit verwys na die figuurlike betekenis van 'n woord.	Jy breek my hart omdat jy nie jou masker wil dra nie. (Die hart word nie letterlik gebreek nie.)
Feite	Iets wat werklik plaasgevind het en met bewyse gestaaf kan word.	Wellington is 38 kilometer vanaf Stellenbosch.
Menings	Oordeel of opinie.	Vragmotors ry te vinnig om die draaie.
Stereotipes	Bepaalde uitbeelding van 'n groep of persoon.	Meisies kan nie videospeletjies speel nie.
Geïmpliseerde betekenis	Dit hou verband met konnotasie. Die hoorders maak hulle eie afleidings en gevolgtrekkings op grond van die konnotatiewe betekenis van begrippe.	'n Versekeringsmaatskappy sê dat hulle motorversekering die “beste produk op die mark is”, met die geïmpliseerde betekenis dat ander versekeringsmaatskappye se produkte nie so goed is nie.
Emotiewe taalgebruik	Taal wat emosies uitlok.	As dit 'n slang was, het dit jou gepik.

Die doel van taalbewustheid is om studente oor die geskiedenis van Afrikaans in te lig en om hulle bloot te stel aan die ryke toekoms van Afrikaans. Dit is nodig dat studente bewus gemaak word van die geskiedenis en ontstaan van Afrikaans, asook die tale wat 'n invloed op Afrikaans gehad het, aangesien dit 'n integrale deel is van die manier hoe Afrikaans vandag gepraat word. Taalbewustheid vorm deel van elke leeruitkoms. Die tekste wat bespreek en gebruik word, is so gekies dat dit erkenning aan die Afrikaanse kultuur in die huidige sosiale en wêreldkwessies verleen. Ek maak onder meer van Covid-19-verwante tekste gebruik en kies Afrikaanse tekste spesifiek rondom dié polemieë. Alle oefeninge, tekste, memorandumums en voorbeeldmateriaal is aan die einde van die tesis in die Addendum beskikbaar.

5.2.2 Skryf

Hierdie afdeling bevat moontlike onderwerpe en take wat studente se skryfvaardighede ontwikkel, en wat nodig is om die kursus suksesvol te voltooi. Studente moet 'n verskeidenheid tekste kan produseer. Ten einde korrekte taalgebruik te verseker, is dit noodsaaklik om taalhersiening aan die begin van die kursus af te handel. Daarna word daar van studente verwag om sowel akademiese as nie-akademiese, tekste te produseer.

Tabel 5.4: Lengte van tekste wat studente moet produseer

<i>Tipe skryfteks</i>	<i>Lengte van teks</i>
Informele skryfstukke – verslae, persoonlike opinies	150-200 woorde
Akademiese opstelle	Korter opstelle – 1 000-1 500 woorde Langer opstelle – 2 500 woorde
Literêre opstelle	350 – 400 woorde

5.2.2.1 Hersiening van voorafkennis oor taalstrukture en -inhoud

Dit is belangrik dat studente taalhersiening moet doen alvorens daar met akademiese skryf begin word, ten einde studente die geleentheid te bied om belangrike taal- en spelreëls te hersien en vas te lê.

Studente moet die volgende konsepte bemeester en in opdragte en skryfstukke kan toepas: woordsoorte, soos werkwoorde, voorsetsels, selfstandige naamwoorde, voornaamwoorde, byvoeglike naamwoorde, bywoorde, ensovoorts. Verder moet studente die woordsoorte in saamgestelde sinne kan uitken, voegwoorde kan gebruik, en persoonlike voornaamwoorde kan

identifiseer en gebruik. Studente moet ook sinne in die verlede-, teenwoordige-, toekomstige tyd en ontkenning kan skryf.

Dié afdeling dien slegs as hersiening, aangesien studente reeds voorafkennis het oor taalstrukture en -inhoud. Daar is verskillende maniere om taalhersiening kreatief aan te bied, byvoorbeeld deur gebruik te maak van visuele prente of tekste, begripstoetse, speletjies, klankgrepe deur middel van tegnologie, of selfs korter uitgedrukte oefeninge. Visuele tekste bied aan studente die geleentheid om beide hulle lees- en skryfvaardighede te toets om belangrike taalstrukture te bemeester. Ek maak daarom in die onderstaande lesplan van 'n visuele teks gebruik.

Die volgende lesplan (sien p. 60) dien as voorbeeld vir die aanbied van 'n taalhersieningsoefening. 'n Visuele teks wat deur die Woordfees uitgereik is, word gebruik, en daar word van studente verwag om vrae oor sekere taalstrukture te beantwoord na aanleiding van die gekose teks.

Tabel 5.5: Voorbeeldlesplan vir taalhersieningsoefening

Taalhersieningsoefening met behulp van 'n visuele teks	
Vir: Tutoriaalklasse	
Doel: Om algemene taalstrukture en konvensies te toets. Taalhersiening.	
Leeruitkomstes: 1. Lees en verstaan van visuele tekste. 2. Vaslegging van algemene taalstrukture. 3. Korrekte taalgebruik en spelling.	
Pretaak	Groet studente en vra uit oor hul dag. Praat kortliks oor Covid-19 en die impak wat dit op ons daaglikse leefwyse het, veral ten opsigte van maskersdra, handewas, sanitasie en sosiale afstand. Verduidelik aan studente dat hulle 'n taal oefening gaan doen, en dat hulle twee-twee kan saamwerk om die opdrag te voltooi.
Opdrag	Gaan die teks vinnig deur met die studente. Verduidelik vir hulle dat die vrae genommer is, en dat hulle hul antwoorde op 'n folio/werkboek kan neerskryf. Gee hulle genoegsame tyd om die opdrag te voltooi. Die tutor dien as fasiliteerder en loop gedurig deur die klas om vrae te beantwoord en studente te help waar nodig. Na 25 minute sien die tutor die opdrag saam met die studente na. Laat hulle die vrae self beantwoord.
Posttaak	Gee die studente tyd om na die opdrag 'n kort verslag te skryf oor wat hulle moeilik en maklik van die taal hersiening gevind het. Neem dit na die tyd in vir rekordhouding.

Belangrik: Hierdie oefening kan in die klas gedoen word, maar is ook geskik om aanlyn gedoen te word. Dit is 'n lekker vinnige oefening wat die studente sommer van hulle selfone af kan doen.

Bestudeer die onderstaande teks en beantwoord die vrae wat volg:

Wat jy moet weet oor COVID-19

Verminder jou risiko om met COVID-19 besmet te word



Was jou hande gereeld met seep en water.



Gebruik handreiniger met 'n minimum alkoholinhoud van 70%.



Moenie met ongewaste hande aan jou oë, neus en mond vat nie.



Hou 'n sneesdoekie voor jou gesig wanneer jy hoës of nies.



Ontsmet voorwerpe en oppervlakte waaraan jy gereeld vat.



Bly tuis wanneer jy siek is.

Wat is die simptome van COVID-19?

Koors

Hoës

Kortasem

Indien jy vermoed dat jy dalk besmet is, moenie sonder enige vooraf kennisgewing dokter, kliniek of hospitaal toe gaan nie. Dit kan ander mense aan die virus blootstel. Skakel eers om hulle in kennis te stel.

Kampusgesondheidsdienste:

- Stellenbosch-kampus:
021 808 3496/3494
- Tygerberg-kampus:
021 938 9590
- Noodnommer ná ure:
076 431 0305

Hulplyn vir die publiek: 0800 029 999



UNIVERSITEIT
STELLENBOSCH
UNIVERSITY
100
1919-2019

SAAM VOORENTOE | MASIVE PHAMBILI | FORWARD TOGETHER

(Beskikbaar by: <https://www.woordfees.co.za/verminder-jou-risiko-om-met-covid-19-besmet-te-word/>)

Beantwoord die volgende vrae op 'n folio

1. Skryf die sin “Wat jy moet weet oor Covid-19” oor as 'n vraagsin.
2. Gee die meervoud van risiko.
3. Verander die sin “Was jou hande gereeld met seep en water” na 'n bevelsin.
4. Gee die oortreffende trap van gereeld.
5. Gee die stam(me) in die woord handreiniger.
6. Lees weer die volgende sin:

Moenie met ongewaste hande aan jou oë, neus en mond vat nie.
- 6.1 Skryf die byvoeglike naamwoord in die sin neer.
- 6.2 Skryf die werkwoord in die sin neer.
- 6.3 Skryf die bywoord van wyse in die sin neer.
- 6.4 Skryf die verkleining van hande, oë en mond neer.
- 6.5 Gee 'n sinoniem vir vat.
7. Lees weer die volgende sin:

Hou 'n sneesdoekie voor jou gesig wanneer jy hoes of nies.
- 7.1 Skryf die voorsetsel in die sin neer.
- 7.2 Wat is die Engelse woord vir “sneesdoekie”.
- 7.3 Maak 'n verklarende sin met die homoniem van hou.
- 7.4 Gee die meervoud van gesig.
8. Wat beteken die voorvoegsel ont- in die woord ontsmet?
9. Gee 'n sinoniem vir tuis.
10. Benoem die lidwoord volledig in die volgende sin: “Wat is die simptome van Covid-19?”
11. Lees weer die volgende sin:

Skakel eers om hulle in kennis te stel.
- 11.1 Gee 'n sinoniem vir skakel.
- 11.2 Waarna verwys die “hulle”?
- 11.3 Watter woordsoort is “hulle”?

Studente behoort die taalhersiening met gemak te kan doen. Die tutor moet gedurig deur die klas beweeg en seker maak dat studente verstaan wat van hulle verwag word. Die oefening dien as hersiening en verdere taalhersieningsoefeninge sal die skryf van akademiese opstelle makliker maak. Dosente kan woordsoorte en sinsleer kortliks hersien en notas daaroor aan die studente beskikbaar stel sodat hulle deur die loop van die jaar daarna kan kyk indien nodig.

Die volgende afdeling handel oor akademiese skryf en wat van studente verwag word in 'n taalverwerwingskursus op universiteitsvlak.

5.2.2.2 Akademiese skryf

Die doel van die afdeling is om studente te bemagtig om korrekte akademiese skryfstukke te produseer en vaardighede soos argumentering, formulering van hipoteses, en kohesie en koherensie te verstaan, uit te wys en toe te pas.

Studente moet die basiese uitleg van akademiese skryfstukke begryp, styl en formulering kan uitwys, maar dit ook in hul eie werkstukke kan toepas, en presies weet hoe om met bronne te werk te gaan. Die volgende notas (sien p. 64 en p. 65) kan in 'n hooflesing aan die studente uitgedeel word en tydens tutoriaalklasse bespreek word. Dit moet ook elektronies beskikbaar wees.

Die struktuur van opstelle

Inleidingsparagraaf:

Hierdie paragraaf bestaan uit die hoofidee van die opstel. Dit lei die leser in waarom die opstel handel en is kort en treffend. Die hoofidees word aan die einde van die paragraaf in 'n temasin vervat.

Voorbeeld:

Plagiaat is 'n algemene probleem op universiteit en hou dikwels vir eerstejaarstudente 'n groot probleem in. Hierdie opstel sal poog om plagiaat te definieer, sowel as die gevolge en voorkoming van plagiaat te verduidelik.

Liggaam (inhoudsparagrawe):

Hierdie paragrawe bevat jou argumente en inhoud. Argumente is nie dieselfde as opinies nie. Onthou altyd dat jy vir elke argument wat jy maak, 'n voorbeeld of verduideliking moet gee, tesame met 'n bron wat dit staaf.

Voorbeeld:

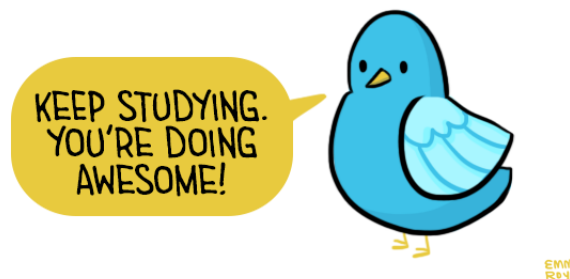
Eerstens is daar bewys dat 70% van eerstejaars reeds met hulle eerste opstel, plagiaat pleeg (bron). Dit beteken dat eerstejaars nie die implikasies van plagiaat verstaan of besef nie.

Slotparagraaf:

Hierdie paragraaf bevat 'n opsomming van die bogenoemde feite. Dit begin gewoonlik met "Ten slotte" of "Dit is duidelik uit die bogenoemde". Dit is ook soms 'n herskrywing van jou temasin. Die idee van die slotparagraaf is om jou idees by mekaar te bring en die opstel op 'n gepaste manier af te sluit.

Wenke

- Jy moet deurgaans deur jou opstel van bronne gebruik maak. Maak seker jy verstaan hoe die Harvard-metode werk en dat jy nie plagiaat uit onkunde pleeg nie.
- Lees jou werk deur nadat jy dit geskryf het. Maak seker van spel- en tikfoute en dat jy die tegniese vereistes nagekom het.
- Maak seker dat jy binne die woordtelling is. Dit kan jou onnodige punte kos indien jy te veel of te min woorde het.
- Wikipedia is nie 'n akademiese bron nie. MOENIE dit gebruik nie.
- Maak seker dat jou paragrawe lywig genoeg is. Twee sinne maak nie 'n paragraaf nie.
- Maak seker dat jou paragrawe met mekaar verband hou en dat jou opdrag as 'n geheel gelees kan word.



Die dosent moet seker maak dat studente die notas kry en dat hulle verstaan wat van hulle verwag word. Skryfstukke kan dan volgens die onderstaande voorbeeldrubriek geëvalueer word. Dit kan vir sowel korter as langer opstelle gebruik word.

Tabel 5.6: Voorbeeldrubriek vir skryfstukke

	Uitstekend (75%+)	Goed (60%- 74%)	Redelik (50%-60%)	Benodig aandag (40%-50%)	Swak (Onder 40%)
Inleiding	Treffend en gepas. Verduidelik presies wat van die opdrag verwag gaan word.	Gepas. Intensies nie so doeltreffend nie.	Redelik gepas. Geen trefkrag.	Onvoldoende inleiding. Geen trefkrag.	Baie swak. Geen inleiding.
Inhoud	Uitstekende werk. Inhoud gepas. Oorspronklike insigte.	Goeie werk. Toon soms oorspronklike insigte.	Redelike werk. Min oorspronklike insigte. Opdrag onbevredigend nagekom.	Onbevredigende werk. Opdrag nie juis nagekom nie. Enkele oorspronklike insigte.	Swak werk. Die opdrag word nie nagekom nie. Geen oorspronklike insigte.
Bronnelys en verwysings	Bronnelys feitlik foutloos, alles opgeneem. Verwysings foutloos en korrekte metode is gebruik.	Bronnelys goed, klein foutjies sigbaar. Verwysings oorwegend korrek. Metode soms verkeerd.	Bronnelys verkeerd of onvolledig. Te min inteksverwysings.	Bronnelys verkeerd of onvolledig. Te min inteksverwysings.	Bronnelys ontbreek. Geen inteksverwysings.
Taalgebruik en styl	Akademiese taalgebruik puik. Register en styl gepas. Opstel logies uiteengesit.	Akademiese taalgebruik goed. Register en styl is hoofsaaklik gepas. Opstel oorwegend logies uiteengesit.	Akademiese taalgebruik gemiddeld en geskik. Register en styl soms gepas. Opstel nie altyd logies uiteengesit; struktuur kan verbeter.	Akademiese taalgebruik onbevredigend. Register en styl nie gepas nie. Geen sprake van objektiwiteit nie. Opstel nie logies uiteengesit; struktuur moet verbeter.	Geen akademiese taal gebruik nie, die register en styl is onvanpas. Geen sprake van objektiwiteit. Opstel glad nie logies uiteengesit; maak dikwels nie sin nie.

Die rubriek dien as basiese riglyn vir wat van studente verwag word ten opsigte van akademiese skryfstukke. Dit kan per opdrag aangepas word om meer spesifieke doelwitte in te sluit, of net so gebruik word.

Studente moet ook leer hoe om die biblioteek te gebruik en vir akademiese bronne te soek. Dosente of tutors wys in die praktiese klasse vir studente hoe om die biblioteek se webblad se gebruik en hoe om elektronies vir bronne te soek. Hieronder is twee lesplanne om

onderskeidelik bronne en bronnelyste (opdrag 1 op p. 70) en 'n akademiese skryfstuk oor plagiaat (opdrag 2 op p. 72) aan te bied.

Tabel 5.7: Voorbeeldlesplan om akademiese skryf aan te leer

Lesplan oor bronne en bronnelyste	
Vir: Tutoriaalklasse	
Doel: Om oor die korrekte gebruik van bronne en bronnelyste aan te leer.	
Leernutskomste: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe om akademiese bronne na te slaan. 2. Hoe om die Harvard-verwysingsmetode te gebruik. 3. Hoe om 'n bronnelys op te stel. 	
Pretaak	<p>Groet studente en vra uit oor hul dag.</p> <p>Verduidelik aan studente dat hulle vandag oor bronne gaan praat.</p> <p>Deel notas uit oor die gebruik van bronne en waar om akademiese bronne na te slaan.</p>
Opdrag	<p>Gee opdrag oor bronne en bronnelyste.</p> <p>Tutor dien nou as fasiliteerder en loop deur die klas om seker te maak dat studente die opdrag korrek uitvoer.</p>
Posttaak	<p>Gee die studente 'n opvolgopdrag waar hulle drie akademiese bronne moet soek en dit korrek volgens die Harvard-verwysingsmetode moet neerskryf.</p> <p>Neem dit in tydens die volgende tutoriaalklas.</p> <p>Dit kan as 'n bywoningspunt tel.</p>

Die notas oor bronne en bronnelyste word eers aan die studente uitgedeel en bespreek, waarna die twee opdragte gedoen word. Hieronder verskyn die notas met die opdragte.

Bronnelys en Verwysings

Wanneer daar met akademiese tekste gewerk word, is dit nodig om alle bronne te erken en na te verwys. Om eenvormigheid in akademiese tekste te verseker, word die Harvard-metode as uitgangspunt geneem. Dit is jou verantwoordelikheid om seker te maak dat die bronne wat jy gebruik geakkrediteer is, met ander woorde akademiese bronne soos boeke, joernaalinskrywings of akademiese artikels, en dat jy dit korrek in 'n bronnelys opneem, anders word dit as plagiaat gesien.

Verskil tussen bibliografie en bronnelys:

Bibliografieë verwys na die volledige lys van boeke of bronne wat oor 'n bepaalde onderwerp handel. 'n Bronnelys is slegs die bronne wat geraadpleeg en gebruik is waarna daar in die teks verwys word. Dus skep jy as student 'n BRONNELYS in jou akademiese tekste.

Belangrike inligting:

- Bronnelyste word ALTYD alfabeties volgens die outeurs se vanne gerangskik.
- Die bronnelys verskyn aan die EINDE van jou teks.
- Jy MOET ALTYD inteksverwysings doen wanneer jy 'n bron of outeur gebruik het, nie net die bron in jou bronnelys plaas nie (sien onderstaande voorbeelde).
- Boeke, tydskrifte en koerante se titels word in getikte tekste in skuinsgedruk geplaas (*italics*).
- Wees versigtig vir Wikipedia en bloginskrywings – dit is nie akademiese bronne nie!
- Maak seker dat datums en publikasieplekke in Afrikaans aangedui word (sien onderstaande voorbeelde).

'n Paar voorbeelde:

Boeke:

Brink, A.P. 2000. *Groot verseboek 2000*. Kaapstad: Tafelberg. (***Kaapstad en nie Cape Town nie**)

Inteksverwysing: voorbeelde

1. Brink (2000) is van mening dat ...
2. Die gedigte is van so aard dat daar op elke bladsy slegs een geplaas is (Brink, 2000).

Internetbronne:

Departement van Onderwys. 1990. *Die nuwe kurrikulum*. Pretoria: Staatsdrukker.

Inteksverwysing: voorbeelde

1. Volgens die Departement van Onderwys (1990) kan daar gesien word ...
2. Die nuwe kurrikulum stel voor dat graad 7-leerders vyf ure aan Afrikaans moet bestee (Departement van Onderwys, 1990).

Tydskrifartikels en joernaalinskrywings:

Hambidge, J. 1992. Post-modernisme (Deel 1). [Aanlyn] *Tydskrif vir Letterkunde* 30(2):62-68. Besikbaar by: <http://....> (Verkry op: 10 Julie 2020).

(*Aanlyn en nie Online nie. *Verkry op: 10 Julie, en NIE Accessed on: 10 July nie.)

Inteksverwysing: voorbeelde

1. Post-modernisme speel 'n belangrike rol in Afrikaanse digkuns (Hambidge, 1992).
2. Hambidge (1992) is van mening dat....
3. Volgens Hambidge (1992) is post-modernisme...

Webtuistes:

Mora, J.K. g.d. Second and Foreign Language Teaching Methods. *MoraModules*. [Aanlyn]. Besikbaar by: <http://moramodules.com/ALMMMethods.htm>. (Verkry op 19 Junie 2020).

(*g.d wanneer daar geen datum beskikbaar is nie, NIE n.d nie)

Inteksverwysing: voorbeelde

1. Mora (g.d) beweer dat...
2. Die volgende kan oor tweede taal gesê word, soos gesien in Mora (g.d) ...

Belangrik: Die notas word in die klas uitgedeel en studente moet dit byderhand hê wanneer hulle bronne en bronnelyste in tutoriaalklasse bespreek. Hieronder volg die twee opdragte rakende bronne wat studente in die klas of aanlyn kan doen.

Opdrag 1:

Oefening 1: Lees die onderstaande inligting deur en voltooi die bronne soos dit in die bronnelys sal verskyn.

1. 'n Boek met die naam *Second Language Teaching*, geskryf deur John Richards en Theodore Rodgers. Uitgegee in 2017 deur Cambridge University Press.

2. 'n Akademiese artikel wat in die 34ste uitgawe van die Tydskrif vir Letterkunde verskyn het. Die naam van die artikel is Die veelbewoë vaart na Paternoster. Dit is geskryf deur H. Willemse in 1996. Bladsye 38 tot 48 is gebruik.

3. 'n Boek geskryf deur Beryl Lutrin in 2004. Dit is uitgegee deur Berlut Books in Birnam Park. Die boek se titel is *Afrikaans Handbook and Studyguide*.

4. 'n Ongepubliseerde klaslesing deur Amanda Lourens oor resensering as instrument tot kanoniserings wat by die Universiteit Stellenbosch aangebied is.

5. 'n Internetartikel met die naam Definition of Second Language Acquisition and Learning wat op die 7de Mei 2010 verskyn het. Dit is geskryf deur Vandana Singhal en kan by die volgende skakel gekry word: <https://www.brighthubeducation.com/language-learning-tips/70729-defining-second-language-acquisition/>

Rangskik nou die bronne soos wat dit in 'n bronnelys sal verskyn.

Oefening 2: Kyk na die onderstaande oefening. Lees die tekste goed deur en beantwoord dan die vrae wat daarop volg:

A:

Otto en Boekkooi (2020:1) is van mening dat die Verenigde Oos-Indiese Kompanjie (VOC) 'n belangrike rol in die ontwikkeling van Afrikaans gespeel het.

B:

Skepe wat vanaf Europa na Asië gevaar het, moes dikwels stop om vars water en voedsel te verkry, en gevolglik is Jan van Riebeeck en sy mense aan die einde van 1651 uit Nederland na die Kaap gestuur om 'n verversingspos in die Kaap te kom stig (Otto & Boekkooi, 2020:1).

C:

Otto en Boekkooi het die volgende te sê oor trefwoorde in Afrikaans:

Volgens die bestaande leksikografiese konvensie word die eerste selfstandige naamwoord in die uitdrukking as trefwoord gebruik. Hiervan word egter wel afgewyk waar die eerste selfstandige naamwoord geen verband met die seevaart toon nie en daar wel ook in die uitdrukking 'n seemanswoord voorkom; in dié geval word die tweede verkies.

(2020:1)

(Verwerk uit: Die herkoms van 'n aantal Afrikaanse uitdrukkings wat verband hou met die see deur Anna Otto en Else Boekkooi)

Beantwoord nou die volgende vrae:

1. Twee verskillende name word in elkeen van die tekste genoem. Beteken dit dat twee verskillende bronne gebruik is?
2. Waarom word die "&"-teken in teks B gebruik, maar nie in die ander twee paragrawe nie?
3. Gee al drie teksgedeeltes erkenning aan dieselfde bron?
4. Waarom word geen aanhalingstekens in teks B gebruik nie?
5. Waarom word geen aanhalingstekens in teks C gebruik nie? Is dit nodig om aanhalingstekens te gebruik?
6. Waarom word die spesifieke bladsynommers aangedui in die bronverwysings? Is dit regtig nodig?
7. Waarom word 'n gedeelte van teks C ingekeep?

Hieronder verskyn opdrag 2 met die voorbeeldlesplan en die inligting wat aan die studente uitgedeel word:

Tabel 5.8: Opvolgskryfopdrag om akademiese skryf te oefen en toe te pas

Akademiese skryfopdrag oor plagiaat	
Vir: Selfstudie	
Doel: Om korrekte akademiese skryfwerk te toets	
Leeruitkomstes: 1. Om akademiese skryf te oefen. 2. Om bronne na te vors. 3. Om bronne korrek volgens die Harvard-metode te gebruik.	
Pretaak	Gaan deur die notas oor bronne en bronnelyste en maak seker dat jy dit verstaan.
Opdrag	Skryf 'n akademiese opstel van 800 woorde oor plagiaat en hoe om dit te vermy. Die opstel moet uit 'n inleiding, liggaam en slot bestaan. Die studente moet akademiese bronne gebruik.
Posttaak	Geen.

Opdrag 2:

Skryfopdrag: Plagiat

Skryf 'n opstel van 800 woorde waarin jy die volgende aspekte verduidelik:

- Wat is plagiaat? Verskaf 'n definisie en gee voorbeelde
- Watter gevolge dra plagiaat vir studente?
- Hoe kan plagiaat suksesvol voorkom word? Gee hier ook jou eie riglyne.

Maak seker dat jy akademiese bronne gebruik en dit korrek volgens die Harvard-metode in 'n bronnelys vevat. Maak seker dat jy inteksverwysings in jou opdrag insluit. Jou opdrag moet getik wees met 1.5 lynspasiëring, Ariel font, met 11 fontgrootte. Jou teks moet ook geblok wees (*justify*).

5.2.2.3 Literêre opstelle

Daar word ook van studente verwag om literêre opstelle oor verskillende tekste te skryf. Hieronder is 'n voorbeeld van 'n lesplan waar studente 'n opstel oor 'n kortverhaal skryf. Die opdrag word as 'n selfstudie-opdrag gegee, wat in die hooflesing ingelewer word om deur die dosent/tutors gemerk te word. Dit vorm deel van die twee leeslesse wat in die volgende afdeling verduidelik word, en kan as opvolgtaak daarvoor aangebied word.

Tabel 5.9: Lesplan vir literêre opstel

Lesplan vir skryfvaardigheid met behulp van 'n kortverhaal	
Vir: Selfstudie	
Doel: Om 'n literêre opstel te skryf.	
Leernutskomste: 1. Om die kortverhaal te verstaan. 2. Om 'n literêre opstel met 'n beplanning en 'n finale opstel te skryf.	
Pretaak	Gaan deur die notas oor die kortverhaal. Lees dit weer deur indien nodig.
Opdrag	Skryf 'n literêre opstel oor die kortverhaal. Doen eers 'n beplanning en daarna die finale opstel. Dit moet ten minste 350 woorde wees. Lewer dit tydens die volgende hooflesing in.

Opdrag wat aan studente uitgedeel word:

Skryf 'n literêre opstel van 350-400 woorde oor die onderstaande onderwerp. Jou opstel moet 'n beplanning en finale weergawe insluit.

Beskryf die innerlike konflik wat die hoofkarakter, Ryno, in die kortverhaal ervaar. Kyk spesifiek na sy gevoelens oor die grendeltydperk, hoe hy oor die nuus van die begrafnis voel en oor die feit dat hulle na die Oos-Kaap moet gaan vir 'n begrafnis.

Later in die afdeling verskyn die aantekeninge oor die kortverhaal: “Die Grendelbegrafnis”, wat vooraf aan studente uitgedeel word. Hulle gebruik dan die notas en klasbesprekings om 'n literêre opstel van 350-400 woorde oor die bogenoemde onderwerp te skryf.

Die volgende afdeling handel oor hoe studente hul leesvaardighede kan ontwikkel en oefen.

5.2.3 Lees

Hierdie afdeling bevat die nodige inligting om studente se leesvaardighede te ontwikkel.

5.2.3.1 Hoe om tekste te lees

Die volgende basiese leesvaardighede word van studente verwag wanneer hulle vir die kursus inskryf. Daar word kortliks oor verskillende leerstrategieë gepraat, net om studente te herinner aan die kennis wat hulle reeds op hoërskool opgedoen het.

Lees- en kykstrategieë

Die doel van die afdeling is om studente te bemagtig om verskeie leesstrategieë vir begrip te gebruik en om 'n waardering vir lees te ontwikkel. Vir akademiese doeleindes word die volgende twee strategieë voorgestel:

Vluglees

Die doel van vluglees is om die kerngedagtes te identifiseer deur inleidings, eerste pargrawe, temasinne en titels te lees. Die doel is om feite vinnig te identifiseer.

Soeklees

Die doel van soeklees is om sekere feite/inligting te soek, sonder om te veel aandag aan die tema van die teks te bestee. Dit is nodig wanneer studente sekere woorde, datums of outeurs moet naslaan.

Dit is die dosent se verantwoordelikheid om studente aan die nodige leesstrategieë te herinner, maar dit is die student se plig om seker te maak dat hulle verstaan wat van hulle verwag word. Studente moet op universiteitsvlak reeds langer tekste kan lees; begripstoetse is 'n goeie metode om hul leesvaardighede op te skerp.

5.2.3.2 Hoe om begripstoetse te beantwoord

Studente sal kortliks herinner word aan hoe om 'n begripstoets korrek te beantwoord. Dit kan in 'n hooflesing bespreek word, waarna studente begripstoetse in tutoriaalklasse kan doen.

Hoe om 'n begripstoets te beantwoord:

- Lees heel eerste die eerste paragraaf, en daarna net die eerste sin van elke paragraaf.
- Lees nou die hele stuk deur.
- Onderstreep deurgaans kerngedagtes.
- Lees nou die vrae deur en maak seker jy verstaan wat vir jou gevra word.
- Neem die vrae nou een vir een en soek die antwoord in die teks.
- Beantwoord die vrae so volledig as moontlik.
- Gaan jou werk weer deur en maak seker dat jy nie onnodige spelfoute gemaak het nie.

Tipes vrae wat gevra kan word

Volsinantwoorde: Daar kan van studente verwag word om alle antwoorde in volsinne te beantwoord. Studente moet seker maak van die puntsamestelling by volsinantwoorde en seker maak van die hoeveelheid volsinne wat gevra word. Moenie die vraag herhaal nie.

Eenwoordantwoorde: Vrae word slegs deur een woord beantwoord. Studente moenie volsinne gee nie.

Aanhalings: Studente moet weet om aangehaalde dele in aanhalingstekens te plaas, anders is dit nie korrek nie.

Meerkeusevrae: Meer as een opsie word aan die studente gegee; dit is veral algemeen by korter begripvrae. Studente moet die regte antwoord uit 'n lys van antwoorde kies. Kies slegs een antwoord.

Waar of onwaar: Studente lees 'n lys van stellings en sê of dit waar of onwaar is. Studente moet hulle keuses kan motiveer.

Dosente kan die bostaande inligting aan studente in 'n hooflesing deurgee, waar tutors dit in tutoriaalklasse kan herhaal indien nodig.

Hieronder is 'n voorbeeldlesplan vir die aanbieding van 'n begripstoets met behulp van 'n artikel oor 'n radiodrama (sien die begripstoets met vrae op p. 76-78). Die oefening bestaan uit die begripstoets en kontekstuele vrae. Dit word deur die tutors nagesien en in 'n volgende tutoriaalklas met die studente bespreek.

Tabel 5.10: Voorbeeldlesplan vir 'n begripstoets

Begripstoetsoefening met kontekstuele vrae	
Vir: Tutoriaalklasse	
Doel: Om 'n begripstoets te kan lees en verstaan.	
Leeruitkomstes: 1. Om leesvaardighede te ontwikkel. 2. Om kontekstuele vrae te kan beantwoord.	
Pretaak	Groet studente en vra uit oor hul dag. Verduidelik aan studente dat hulle 'n begripstoets gaan skryf. Gaan die opdrag met hulle deur en laat hulle die vrae deurlees.
Opdrag	Studente begin die begripstoets lees. Gee hulle genoegsame tyd om die vrae te beantwoord. Neem die toets in wanneer die periode verby is. Sien dit self na en behandel dit in 'n volgende tutoriaalklas.
Posttaak	Bespreek die antwoorde met studente in 'n volgende tutoriaalklas.

Hieronder verskyn die begripstoets met kontekstuele vrae wat aan die studente uitgedeel word.

Die begripstoets met vrae wat aan die studente uitgedeel word:**‘Krag’ – RSG se 1ste Covidrama**

Gepubliseer op 28/06/2020.

RSG maak binnekort radiodrama-geskiedenis wanneer die stasie se eerste COVID-19-drama – *Krag* deur Lee Doubell – die huidige dramaseisoen afsluit. Skakel op **Donderdag 2 Julie om 20:00** in vir Radioteater, om te hoor hoe dit klink wanneer daar slegs een akteur in die ateljee is, en die res van die rolverdeling in ses verskillende ruimtes êrens in Johannesburg en Pretoria.

Met die grendelstaat wat einde Maart in Suid-Afrika aangekondig is, is alle radiodrama-opnames gestaak. Later kon opnames wel voortgaan, maar onder streng voorwaardes met hoogstens twee spelers 'n paar meter uit mekaar by dieselfde mikrofoon. Lee Doubell het die uitdagings van die grendelstaat besef en toe op eie stoom *Krag* geskryf. Sy grendeldrama is só gekonseptualiseer dat elkeen van die spelers tuis (en in afsondering) kan wees met slegs die regisseur en een akteur in die opname-ateljee. *Krag* is dus die eerste radiodrama-opname waar die ateljeeomstandighede aangepas is sodat bykans al die akteurs in die gemak van hul eie huise kan speel. Die wisselwerking tussen die akteur in die ateljee en die ander akteurs by die huis geskied per telefoon.

Die storie:

Dit is Suid-Afrika 2020. Die land is vir die derde keer in grendelstatus – darem al op vlak 4 – en die landsburgers is siek en sat vir die virus en die rigiede riglyne. Hester is 'n noodlynoperateur wat sedert die begin van hierdie derde inperkings tyd besonder hard werk. Daar is moeilikheid daarbuite – meer as wat daar moet wees – en Hester is moet bontstaan om al die krisisse telefonies te hanteer.

Oor sy COVID-19-radiodrama het Lee die volgende te sê:

Die teks het sy oorsprong te danke aan 'n gesprek met RSG se dramahoof, Kobus Burger. Tydens fase 5 van die inperkingsperiode het ons gepraat oor hoe drama nie meer soos in die verlede opgeneem kan word nie. Ek het besluit om, as 'n eksperiment, 'n teks te skryf wat opgevoer kon word met slegs een akteur in die ateljee. Die storie moes so boeiend wees as wat ek dit kon kry, en soos gewoonlik, wou ek ten minste een aksietoneel by die teks insluit. Met *Krag* wou ek ook graag die vraag wat al vir jare by mense spook, beantwoord: “Wat kan 'n rugbyspeler regkry met twee pienk lakens en ses nat jeans?”

Regisseur – Renske Jacobs

Wat 'n uitsonderlike ervaring! Dit is vir my die grootste voorreg om hierdie projek met 'n kookwaterspan te kon fasiliteer. Beplanning is nog altyd iets wat ononderhandelbaar is wanneer dit by die opneem van radiodrama kom. Vir hierdie drama moes die beplanning en voorbereiding egter na die volgende vlak (*excuse the pun*) geneem word.

Gevollik het ons die twee dae voor opname nogal heelwat tyd by Johny Klein se woonplek deurgebring. Hy speel Donovan – die karakter wat in al die aksietonele is, en sy aksies en bewegings het ons voor die tyd baie fyn beplan en gerepeteer. Buiten dat die akteur op die foon moet wees, moet hy ook die byklanke in sy eie woonplek behartig. Die ateljee moes ook aangepas word sodat die akteur die direkte oproepe in haar oorfone kon hoor, en ons moes ekstra toerusting laat installeer.

Rob Lens van RBF het vir Benina Ndlovu en Bonga Mazibuko afgevaardig om ons te help, en alles was gereed (en getoets) teen die dag van opname. Die opname was 'n intense, dog uiters bevredigende ervaring.

Karen Wessels het die noodlynoperator gespeel en in die ateljee met die oorfone gesit vir amper ses ure. Die ander spelers was op 'standby', maar dit was moeilik om vir hulle 'n aanduiding te kon gee van hoe laat ons hulle uit die ateljee uit sou bel om hulle toneel op te neem. Dit was 'n nuwe ondervinding vir almal, en dit het by tye vinniger en ander kere stadiger, met gepaardgaande uitdagings, gegaan.

Dit was vir my as jong regisseur ook 'n besondere eer om met Elize Cawood te kon saamwerk. Ek wou nog altyd, en al was dit hierdie keer net oor die foon was dit steeds 'n voorreg. Elize is vroeër vanjaar met 'n ATKV Mediaveertjie bekroon vir haar RSG-voorlesing van *Stralerjakkies* deur Leon van Nierop.

Die dokumentering van al die gebeure agter die skerms is deur David Louw hanteer, wat voor die tyd saam met Johny gewerk het om voor te berei om veral die aksietonele op kamera vas te vang. Johny en David het op die dag van opname op en af tussen die SAUK en Johny se blyplek gery, om tonele te skiet by die ateljee waar Karen opgeneem het en dan weer terug na Johny vir die aksietonele. Voorwaar 'n aksiebelaaide dag vir almal betrokke!

(Beskikbaar by: www.rsg.co.za)

Beantwoord die volgende vrae so volledig as moontlik:

1. Waarom word radiodrama-geskiedenis gemaak met *Krag*? (2)
2. Waarom kon Lee Doubell se radiodrama wel uitgesaai word, ten spyte van die grendelstaat? Gee twee redes. (2)
3. Skryf in een volsin waarom die radiodrama handel. (2)
4. Wat maak die radiodrama so uniek in terme van die huidige situasies waarin Suid-Afrikaners hulself deesdae bevind? Gee twee redes. (2)
5. Watter woord in paragraaf 5 dui aan dat die span goed saamgewerk het? (1)
6. Wat is die “pun” waarna die regisseur in paragraaf 5 verwys? Verduidelik die dubbelsinnigheid. (2)
7. Wat word bedoel met “gerepeteer”. (1)
8. Wat moes Donovan doen om sy karakter so suksesvol as moontlik uit te beeld? Noem twee dinge. (2)
9. Op watter twee maniere het die span die ateljee aangepas sodat die radiodrama suksesvol opgeneem kon word? (2)
10. Waarom was dit vir Renske Jacobs so ’n groot eer om saam met Elize Cawood te werk? (2)
11. Waarvoor staan die afkorting ATKV? (1)
12. Waarom was die dokumentering van die drama so aksiebelaaï? Gee twee redes. (2)

Totaal: 21

5.2.3.3 Letterkunde

Na die hantering van die begripstoetse, behoort studente gereed te wees om korter letterkunde te lees, omdat begripstoetse studente se leesvaardighede verbeter. Ek stel voor dat dosente in die eerste jaar met eenvoudige gedigte en kortverhale begin. Daarna kan daar van studente verwag word om langer kortverhale en romans in die tweede jaar te begin lees. Volgens die KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011:10) moet tweedetaalstudente die volgende ten opsigte van Afrikaans EAT doen en weet:

Die doel van die onderrig van literêre tekste is om aan die leerders te wys hoe hulle Eerste Addisionele Taal subtiel, intelligent, verbeeldingryk en vindingryk gebruik kan word. Dit beteken dat die skepping, manipulerings en herrangskikking van tekste om te verduidelik en te beklemtoon, van nader ondersoek moet word. Só 'n ondersoek beteken dat die funksie en betekenis van beeldspraak en stylfigure, sinstrukture, paragraafstrukture, die innerlike en uiterlike bou van 'n gedig, woordkeuse, deurlopende motiewe, die gebruik van simboliek, kleur en klank geëksamineer kan word.

Studente kry dus in die kursus verdere blootstelling aan literêre tekste en ontleed dit volgens verskillende literêre strukture. Moontlike literêre tekste sluit in: romans, poësie, kortverhale, dramastukke en rolspel. Dosente moet ten minste twee literêre tekste met die studente behandel. Studente moet tekste deeglik kan lees en interpreteer. Die beantwoording van literêre vrae gaan nie noodwendig oor die “regte antwoord” nie. Studente moet die tekste krities kan analiseer en kort opstelvrae daarvoor kan beantwoord. Hieronder is 'n voorbeeldlesplan vir die aanbied van 'n kortverhaal (die kortverhaal verskyn op pp. 82-85) met 'n opvolgles wat tydens 'n tutoriaalklas aangebied kan word (die opvolgles verskyn op p. 88).

Tabel 5.11: Voorbeeldlesplan vir leesvaardighede in letterkunde

Lesplan vir leesvaardighede met behulp van 'n kortverhaal	
Vir: Hooflesings	
Doel: Om studente aan literêre aspekte bekend te stel.	
Leernutskomstes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Die lees en verstaan van literêre werke. 2. Beantwoording van literêre vrae oor die kortverhaal. 3. Die skryf van 'n literêre opstel. 	
Pretaak	<p>Groet studente en vra uit oor hul dag.</p> <p>Verduidelik aan studente dat hulle 'n kortverhaal gaan behandel.</p> <p>Gaan belangrike notas en aanbiedings deur oor literêre kenmerke soos die milieu, verskillende karakters, die plot, die protagonis, die klimaks, en dies meer.</p>
Opdrag	<p>Lees die kortverhaal aandagtig deur en verduidelik kort-kort wat verskillende terme beteken om te verseker dat hulle die verhaal verstaan.</p> <p>Praat daarna oor die verhaal en vra studente wat vir hulle vreemd/snaaks/interessant was, van watter karakter(s) hulle die meeste gehou het, hoe hulle voel oor die verhaal, wat hulle anders sou gedoen het in die situasies, ensovoorts.</p> <p>Die lees van die kortverhaal kan oor twee lesings geskied.</p>
Posttaak	Deel aan die studente die kontekstuele vrae oor die kortverhaal uit en gee dit as huiswerk vir bespreking in die tutoriaalklasse.

Kortverhaal: Die Grendelbegrafnis

Geskryf deur: Lynné Schoeman

“DAN het ons heelwat navrae oor begrafnisse gehad.”

1. Soos met elke vorige toespraak klink die minister na aan trane. Ryno se pa stel die televisie sagter en strek sy bene voor hom op die bank uit. Sy ma staan op om kombuis toe te gaan, maar steek vas toe die minister oor die getal roubeklaers begin uitwei: “Nee, die grafgrawers tel nie as deel van die 50 mense wat toegelaat word nie.” ’n Ongelowige stilte duur ’n paar sekondes voor sy ma en pa albei uitbars van die lag. Sy laatlamsussie, Minette, grinnik ook. As jy sewe is, lag jy wanneer almal anders lag, al weet jy nie waaroor dit gaan nie. Net Ryno lag nie.

2. “Ek dink nie ons besef heeltemal in watter omstandighede baie mense in ons land leef nie,” sê hy vanwaar hy eenkant op die mat met sy rug teen die muur sit. Hy dink aan Bandile. Aan die binnekant van sy kamermaat se kasdeur was ’n foto van ’n bejaarde vrou voor ’n sinkhuisie. Bandile het elke oggend vlugtig aan die foto geraak voor hy ’n hemp uit die leë kas gelig en oor sy kop getrek het.

3. “Ja-nee, dink net aan al die mense wat so Oos-Kaap toe gaan vir begrafnisse,” sê sy pa, wat intussen sy lag gesluk het. “Dis mos ’n groot ding in hulle kultuur.” “En dink jy hulle weet nou iets van social distancing af?” vra sy ma.

4. ’n Maand later kom die oproep: Hanro is dood. Motorongeluk. Die neef wat vir hom soos ’n broer was. Wat vakansies saam met hom fietsgery en boomgeklim het op Oupa se plaas. Hy en Hanro kon hulle geluk nie glo toe hulle vanjaar toevallig in dieselfde universiteitskoshuis en boonop in dieselfde seksie beland nie. Maar hulle was skaars twee maande op Stellenbosch, toe kom keer die virus alles om. Die koshuiskamers moes ontruim word en hulle moes terugkeer na hul ouerhuise: Ryno na syne in die noordelike voorstede van Kaapstad en Hanro na syne in Uitenhage.

5. “We need to go to a funeral in the Eastern Cape,” mompel sy pa deur sy masker vir die beampte agter die toonbank by die Durbanville-polisiekantoor. Die hele Strydom-gesin het saamgekom, want Ryno se ma het iewers gehoor almal moet teenwoordig wees wanneer die vorms vir reispermitte ingevul word. Krampagtig klem sy die drie ID-kaarte, Minette se geboortesertifikaat en die doodsertifikaat wat haar skoonsuster aangestuur het teen haar bors vas.

6. “Meneer-hulle sal maar môre weer moet kom,” sê die beampte. “Die stasiebevelvoerder is al huis toe en hy is al een wattie vorms kan stêmp.” Ryno sien hoe sy ma bleek word en haar oë bokant die masker rek, maar sy bly stil.

7. Die volgende oggend om halfagt is hulle terug by die polisiekantoor. Hulle het die vorige aand solank die vorms ingevul en vanoggend is die kar gepak vir die agt uur lange rit na Uitenhage. “Julle hoef niks saam te bring nie,” het Hanro se ma oor die foon gesê. “Hier is genoeg kos en beddegoed.”

8. “n Mens kan in elk geval niks behalwe kos en medisyne in die hande kry nie,” sê Ryno se pa vir sy ma toe hulle uitklim. “Ek weet,” sug sy ma. “Ek wens net ek kon ’n bos blomme koop,” sê sy en slaan die kardeur toe.

9. “Nee, Meneer. Is mos ’n public holiday vandag,” sê hierdie skof se beamppte en trek sy keppie reg op sy kop. Die kantoordeur agter die toonbank gaan oop en ’n polisievroutaan in die kosyn. “No more than two people inside, please.” Ryno neem sy sussie aan die hand en lei haar na buite.

10. Oomblikke later kom Ryno se pa briesend uitgestorm met sy vrou op sy hakke. “Die stasiebevelvoerder kom nie vandag in nie en ons val in elk geval onder Bellville – ons kan nie die vorms in Durbanville laat teken nie.”

11. By Bellville-polisiekantoor kan die kaptein niks vir hulle doen nie, want die brigadier is by die huis. Sy dring egter daarop aan dat hulle koors gemeet word, en wink vir iemand in die agterste kantoor om die masjientjie te bring. Ryno se ma bring twee balpuntpenne en ’n botteltjie kiemdoder uit haar handsak te voorskyn.

12. Terwyl elkeen sy eie temperatuurlesing in ’n spesiale pandemie-besoekersboek aanteken, kom ’n man en sy swanger vrou die vertrek binne. “Go outside!” skree die kaptein vir die twee mense met serpe vir maskers. “You can mos see we have four people in here already.” Die man laat sak sy oë. Hy sit ’n verslete baadjiemou-arm om sy vrou en hulle verlaat die vertrek so saggies soos hulle dit betree het.

13. “Luister, Kaptein, sê Ryno se pa. “Kan julle nie asseblief die brigadier bel nie. Dis dringend. Die begrafnis is môre.” Die kaptein trek haar gemaskerde ken in en lig haar wenkbroue, maar stap tog teësinning na die agterste kantoor om die oproep te gaan maak.

14. Die minute tik verby op die groot muurhorlosie langs die geraamde gesigte van president Cyril Ramaphosa en minister Bheki Cele. Ryno staar na die minder vleiende foto’s teen die oorkantste muur. Rye gesigte van min of meer sy ouderdom wat gesoek word vir misdrywe wat wissel van huisbraak tot motordiefstal en gewapende roof.

15. Die kantoordeur swaai oop en die kaptein kondig van die kosyn af aan: “Die brigadier kom nie vandag in nie, maar die kolonel het ingestem om elfuur hier te wees. Julle kan dan terugkom.”

16. Buite in die gang sien Ryno die paartjie van vroeër. In ’n gedweë hopen op ’n houtbank teen die muur sit hulle en wag. Wat is die kans dat die kaptein die brigadier of selfs die kolonel vir hierdie man en sy vrou sal bel? Sou die man dit ooit vir ’n oomblik oorweeg het om so iets te versoek?

17. Elfuur is die Strydoms terug by die Bellville-polisiekantoor. Kolonel Modise kry duidelik nie gereeld met reispermitversoeke te doen nie, maar hy doen sy bes en om eenuur kan hulle uiteindelik in die pad val. Ryno weet dit sou tjoepstil in die kar gewees het as dit nie vir Minette se gebabbel was nie.

“Wanneer gaan ek weer my juffrou en my maatjies sien, Mamma?”

“Wanneer Cyril so sê, Minette. As die virus eers oorgewaai het, kan jy weer skool toe gaan.”

18. Naby Macassar begin die motors al opdam. Ryno kyk na die plakkershutte langs die pad en hy dink aan Bandile wat waarskynlik nou in die kasdeurfoto se sinkhuisie sit. Het hy ooit internettoegang om die aanlyn lesings te volg?

19. “Raait,” sê Ryno se pa. “Is julle maskers op? Hier is die eerste padblokkade.” ’n Indrukwekkende getal polisie- en weermagvoertuie keer die verkeer af. Hulle ry stadig verby twee soldate met gewere wat deur die karvensters loer en Ryno onthou met ’n rilling die video’s wat hy ’n paar dae tevore gesien het: mans in hierdie einste uniforms wat mense in die townships aanrand oor hulle glo die inperkingsreëls oortree.

20. ’n Polisieman beduie vir hulle om stil te hou. Hy lig sy masker en sê iets vir sy kollega in Xhosa voor hy na Ryno se pa in die bestuurdersitplek draai.

“Hello sir, where are you going today?”

“To the Eastern Cape for a funeral.” Ryno se ma haal die reispermitte uit die paneelkissie en gee dit vir sy pa aan, wat dit deur die venster na die latekshandskoen van die gereg uithou. Die polisieman blaai vlugtig deur die pak papiere voor hy vra: “Okay sir, has anyone in the vehicle been in contact with a person infected with Covid-19?”

“No.”

“No coughing or sore throat and taste and smell still okay?”

“Yes.”

Sy pa se kontakbesonderhede word neergeskryf.

“There is just one problem, sir. Under the regulations only three people are allowed per vehicle.”

“Yes, but this is a seven-seater.”

Die polisieman loer tot agter waar Ryno en Minette versteen sit.

“Okay, that’s fine. You may go, sir.”

21. Al langs die Tuinroete af word dieselfde blokkadeprosedure herhaal. Ryno se ma het gelukkig daaraan gedink om klein hamburgertjies en pannekoekies van Woolworths in te pak, want daar is nie ’n enkele padstal of Wimpy oop nie.

22. Kort-kort piep sy ma se foon met 'n boodskap van medelye. Ryno is ook op die “Hanro Begrafnis” - WhatsApp-groep, maar al die hartjies en blommetjies wat heen en weer gestuur word, maak hom naar. Hanro was glad nie 'n ou vir emoji's nie. Vir 'n oomblik oorweeg Ryno dit om hom van die groepie te verwyder om die koggelende geel gesiggies te ontwyk, maar hy bedink hom. Hy kies die mute-opsie voor hy teruglê teen die sitplek en sy oë toemaak.

23. Die kronkels van die Kaaimanspas maak hom wakker. Toe hulle om 'n draai kom en teen die bult afry, lê Wildernis se strand doer onder in dynserigheid gehul. So ver as wat Ryno kan sien, strek die see in 'n onheilspellende skakering van siaan. “So wyd soos die Heer se genade,” sê sy pa.

24. Dis al donker toe hulle die Tsitsikamma-tolhek bereik. Voor die hek moet hulle weer die permitte wys en vrae beantwoord. Anderkant die betaalpunt staan 'n dosyn minibustaxi's langs die pad geparkeer. 'n Lang ry mense met hangskouers onder dik komberse kronkel by 'n wit markiestent uit.

25. 'n Jong polisieman neem weer hulle kontakbesonderhede, maar vra nie waarheen hulle op pad is nie.

“Hoekom staan al die mense daar in 'n tou?” wil Ryno se pa weet.

“Dis almal mense wat na begrafnisse toe op pad is. Hulle word daar in die tent vir die virus getoets.”

26. Ryno se ma het die permitte, wat die rede vir hulle reis aandui, gereed gehou, maar skuif dit nou ongemerk onder die sitplek in.

“Veilig ry, Meneer,” sê die polisieman en lig sy pet.

27. Ryno haal sy foon uit en blaai deur Netwerk24. “Matie sterf in motorongeluk.” Daar is 'n foto van Hanro waar hy met die galjoen staan wat hy Desember in Kleinmond gevang het. Dis vreemd om die foto so buite die sosiale-media-konteks te sien. Sy neef se gesig by 'n nuusberig. “Hanro Oosthuizen (19) is op slag dood toe 'n Isuzu-bakkie voor hom ingedraai het,” lui die berig. “Die 48-jarige bestuurder en drie werkers wat agterop gesit het, het ook later aan hul wonde beswyk.” Ryno snuif en sit sy foon weg.

28. In die Oosthuizens se oprit op Uitenhage spring sy ma uit die kar om haar ouboet te gaan omhels waar hy verwese in die flou stoeplig staan en wag.

Op haar sitplek lê 'n vergete gesigmasker en 'n botteltjie kiemdoder.

(Beskikbaar by: <https://www.vryeweekblad.com/mense-en-kultuur/2020-07-09-kortverhaal-die-grendelbegrafnis/>)

Die volgende notas oor die kortverhaal met kontekstuele vrae kan tydens klastye of aanlyn aan die studente gegee word. Die studente moet die kontekstuele vrae vir huiswerk of in tutoriaalklasse voltooi:

Literêre kenmerke van kortverhale

Atmosfeer: Spreker se houding teenoor die onderwerp.

Karakterisering: Metode wat gebruik word om 'n karakter uit te beeld.

Klimaks/hoogtepunt: Die finale krisis of beslissende oomblik in die verhaal.

Motoriese moment: Eerste woorde wat spanning in die verhaal aandui.

Verteller: Persoon wat die storie vertel. Kan eerstepersoonsverteller of derdepersoonsverteller wees.

Opsomming

Ryno en sy gesin bly in Durbanville en luister na die aankondiging van Cyril Ramaphosa oor die limiet op begrafnisse tydens die grendeltydperk. Ryno besin oor die omstandighede waarin meeste van die land se burgers leef tydens die grendeltydperk en dink veral aan sy koshuiskamermaat wat moontlik deur dieselfde dilemmas gaan. 'n Maand later kry Ryno en sy gesin die nuus van die begrafnis in die Oos-Kaap en hulle moet inderhaas permitte kry. Die res van die kortverhaal volg die gesinslede in hul stryd om permitte te kry.

Verteller

Derdepersoonsverteller. Dit word wel uit die oog van die karakter, Ryno, geskryf. Hy is dus die fokalisator.

Karakters

Ryno: Die verhaal word uit sy oogpunt vertel. Hy is nie soos sy gesin nie. Eerste jaar op Stellenbosch. Hy is ook in die koshuis. Hy voel jammer vir sy kamermaat, Bandile, wat nie dieselfde geleenthede as hy het nie. Hy veroordeel nie ander nie. Raak effens depressief na die nuus van die begrafnis. Hy onttrek hom van sy gesin tydens die grendeltydperk.

Minette: Sy is sewe jaar oud. Sy verstaan nie regtig wat die grendeltydperk beteken nie. Sy wil net by haar maatjies gaan speel en skool toe gaan. Sy word deur haar ouers beïnvloed.

Ma: Georganiseerd en voorbereid tydens elke situasie.

Pa: Steur hom nie baie aan die lockdown nie, maar is voorbereid wanneer hy moet wees. Hy ondersteun sy vrou en kinders.

Milieu

Dit is waar die verhaal afspeel. Dit begin in Durbanville, in die woning van die hoofkarakters. Daarna speel dit af in die verskillende polisiekantore en dan die motor terwyl die karakters Oos-Kaap toe ry.

Kontekstuele vrae

1. Waar speel die kortverhaal af? (3)
2. Waarom moet die hoofkarakters Oos-Kaap toe gaan? (2)
3. Hoekom is dit nodig dat die gesin reispermitte vir die begrafnis moet kry? (1)
4. Noem twee redes waarom Ryno en Hanro nie hulle geluk kon glo nie. (2)
5. Verduidelik die klimaks/hoogtepunt van die verhaal. (2)
6. Hoekom is die laaste sin van die kortverhaal so ironies? (1)
7. Hoekom is Ryno en sy gesin by die padblokkade net afgetrek en nie gevra om na die tent toe te gaan nie? (3)
8. Verduidelik die atmosfeer in die huis tydens die eerste paragraaf. Vergelyk dit nou met die atmosfeer in die polisiekantore. (2)

Wanneer die kortverhaal afgehandel is, kan die volgende lesplan met die studente in die tutoriaalklasse gedoen word.

Tabel 5.12: Opvolglesplan vir tutoriaalklas

Lesplan vir leesvaardighede met behulp van 'n kortverhaal	
Vir: Tutoriaalklasse	
Doel: Om studente aan literêre aspekte bekend te stel.	
Leeruitkomstes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Die lees en verstaan van literêre werke. 2. Beantwoording van literêre vrae oor die kortverhaal. 3. Die skryf van 'n literêre opstel. 	
Pretaak	<p>Groet studente en vra uit oor hul dag.</p> <p>Gaan weer deur literêre kenmerke soos die milieu, verskillende karakters, die plot, die protagonis, die klimaks, en dies meer.</p>
Opdrag	<p>Behandel die kontekstuele vrae wat in vorige lesing uitgedeel is.</p> <p>Gaan die vrae aandagtig deur en laat studente dit self beantwoord en daaroor praat.</p> <p>Maak seker dat hulle die verhaal met al die temas verstaan.</p>
Posttaak	<p>Deel aan die studente die literêre langvraag uit as 'n selfstudie-opdrag.</p> <p>Die langvraag moet uit ten minste 300 woorde bestaan waarin hulle die vraag met 'n inleiding, liggaam en slotparagraaf moet beantwoord.</p> <p>Gee hulle een week om dit te voltooi.</p> <p>Neem dit in die volgende hooflesing in om te merk.</p>

Naas 'n kortverhaal, kan daar ook van studente verwag word om eenvoudige gedigte te ontleed. Hieronder verskyn 'n lesplanvoorbeeld om 'n gedig te ontleed, waarna die gedig met die vrae op die daaropvolgende bladsye verskyn.

Tabel 5.13: Voorbeeldlesplan vir die aanbied van 'n gedig

Lesplan vir leesvaardighede met behulp van 'n gedig	
Vir: Hooflesings	
Doel: Om studente aan literêre aspekte bekend te stel.	
Leeruitkomstes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Die lees en verstaan van literêre werke. 2. Beantwoording van literêre vrae oor die gedig. 	
Pretaak	<p>Groet studente en vra uit oor hul dag.</p> <p>Verduidelik aan studente dat hulle 'n gedig gaan behandel. Gaan belangrike notas oor literêre kenmerke van 'n gedig deur.</p>
Opdrag	<p>Lees die gedig aandagtig deur en verduidelik kort-kort wat verskillende terme beteken om te verseker dat hulle die gedig verstaan.</p> <p>Praat daarna oor die gedig en vra studente wat was vir hulle vreemd/snaaks/interessant, hoe hulle voel oor die gedig. Bespreek die gedig aan die hand van die literêre kenmerke. Wys dit uit vir die studente.</p>
Posttaak	Deel aan die studente die kontekstuele vrae oor die gedig uit en gee dit as huiswerk vir bespreking in die tutoriaalklasse.

Literêre kenmerke van 'n gedig

Belangrike begrippe

Alliterasie: Herhaling van konsonante (*consonants*) in gedigte of versreëls. Word gebruik om woorde te beklemtoon. Byvoorbeeld: swaar swem die swart vis.

Assonansie: Herhaling van vokale (*vowels*) in gedigte of versreëls. Word gebruik om woorde te beklemtoon. Byvoorbeeld: nee meneer, ek weet nie.

Enjambement: Die tegniek wat gebruik word wanneer die sin in een versreël oorloop na 'n volgende reël.

Herhaling: Woorde wat gedurig voorkom of byna dieselfde is.

Jukstaposisie: Om twee konsepte wat verskil langs mekaar te plaas vir beklemtoning.

Koeplet: Twee reëls wat met mekaar rym.

Kwatryn: 'n Strofe of gedig wat uit vier reëls bestaan.

Limeriek: Gedig met 5 reëls. Rymskema is altyd *aabba*.

Metafoor: Prent of beeld wat geskep word.

Personifikasie: Beeldspraak waar menslike eienskappe aan voorwerpe of dinge gegee word.

Sonnet: Gedig wat uit 14 reëls bestaan.

Tersine: Strofe of gedig wat uit 3 reëls bestaan.

Bestudeer die onderstaande gedig oor maskers en beantwoord die vrae wat daarop volg:



(Verkry op Facebook/Jaco Jacobs)

Vrae oor die gedig

1. Benoem die rymskema in die gedig.
2. Hoekom is dit, volgens die skrywer, nie altyd maklik om 'n masker te dra nie?
3. Benoem die alliterasie wat in reëls 11 en 12 voorkom.
4. Waarom word "almal" in die laaste reël met hoofletters geskryf?
5. Wat is die funksie van die gebruik van enjambement in die strofes?

Totaal: 5

Die volgende afdeling handel oor hoe studente se praatvaardighede in tutoriaalklasse, praktiese klasse en in die algemeen kan verbeter.

5.2.4 Praat

Studente kry die geleentheid om aan informele gesprekke deel te neem, asook om formeel vir mondelinge geassesseer te word. Praatvaardighede kan tydens hooflesings met die beantwoording van vrae, tydens tutoriaal- en praktiese klasse, met informele klasgesprekke, asook formeel met mondelinge getoets word. Daar word ook van studente verwag om tydens praktiese klasse hulle uitspraak en sinskonstruksie met behulp van video- en stemopnames te oefen.

5.2.4.1 Praktiese klasse en tutoriale

Praktiese klasse dien as groot steunmiddel vir studente en is daar om hulle met uitspraak en selfvertroue te help. Tydens praktiese klasse kan daar van studente verwag word om aan informele gesprekke met hul medestudente deel te neem, asook om uitspraakoefeninge via die rekenaar te doen. Die praktiese klasse se hoofdoel is om studente se selfvertroue 'n hupstoot te gee; daarom word dit in klein groepies aangebied en vind een keer 'n week plaas.

5.2.4.2 Mondelinge

Studente kry die geleentheid om verskeie mondelinge gedurende die kursus te voltooi. Mondelinge kan in die klas of per video-opnames beoordeel word. Met COVID-19, is dit baie gepas dat mondelinge per video ingehandig word om fisieke kontak te vermy. Dit kan studente ook aanmoedig om met meer selfvertroue te praat, aangesien daar nie 'n groot gehoor is wat na hul luister nie. Hieronder is een voorbeeld van 'n lesplan wat vir 'n informele mondeling gebruik kan word.

Tabel 5.14: Informele mondelingopdrag

Mondelingopdrag om praatvaardighede te toets	
Vir: Praktiese klasse	
Doel: Om die taal korrek en konstruktief te kan gebruik.	
Leeruitkomstes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Om Afrikaans met selfvertroue te gebruik. 2. Om vrae te vra en te beantwoord. 3. Om vrae te verstaan. 	
Pretaak	Verduidelik aan studente dat hulle vandag die kans gegee sal word om hul mondelinge vaardighede te ontwikkel. Verduidelik dat hulle twee-twee saam gaan werk om 'n dialoog te skryf en dit vir die klas op te voer.
Opdrag	Gee studente die helfte van die periode om hulle dialoog saam met 'n maat te skryf. Elkeen moet ewe veel spreekbeurte kry. Die tutor dien as fasiliteerder en maak seker dat almal die opdrag uitvoer.
Posttaak	Gee die studente nou tyd om hulle dialoog vir die klas op te voer.

Studente kan ook die geleentheid gebied word om debatte in praktiese klasse te voer. Debatte leer hulle om kwessies prakties op te los, terwyl hulle die taal gebruik om hulself uit te druk. 'n Goeie oefening is om 'n reëlewêreld-scenario te skep waar studente 'n gesprek of paneelbespreking moet hou om 'n spesifieke probleem op te los. Hieronder volg 'n lesplan vir so 'n klasgesprek.

Tabel 5.15: Lesplan met 'n paneelbespreking

Klasgesprek met paneelbespreking	
Vir: Praktiese klasse	
Doel: Om die taal korrek en konstruktief te gebruik.	
Leeruitkomstes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Om Afrikaans met selfvertroue te gebruik. 2. Om vrae te vra en te beantwoord. 3. Om sosiale kwessies op te los. 	
Pretaak	Studente word die geleentheid gebied om 'n klasgesprek te hou waarin hulle verskillende sosiale kwessies moet oplos. Gee aan die studente die opdrag om 'n huidige sosiale kwessie te kies, waarna hulle dan in groepsverband 'n paneelbespreking daarvoor moet fasiliteer.
Opdrag	Studente kry 2 periodes om daarvoor voor te berei. Die eerste periode word vir beplanning gebruik, en die tweede periode is die klasbespreking.
Posttaak	Studente van ander groepe moet vrae aan die paneel rig, waar die paneel dit moet antwoord.

Daar is nog ander moontlikhede vir mondelinge, maar vir die doel van die studie word net die kernlesse bespreek. Soos reeds genoem, kan daar met die huidige situasie in die land en die wêreld mondelinge aanlyn gedoen word en per video ingestuur word. Studente kan ook klankopnames van hulself maak en sodoende na hulle uitsprake luister en daarop verbeter.

Die volgende afdeling bespreek luister met begrip en gee voorbeeldlesplanne van luisteroefeninge.

5.2.5 Luister

Studente leer om na Afrikaanse opnames te luister en kontekstuele vrae daarvoor te beantwoord. Luistertoetse kan as formele en informele assesserings aangebied word. Dit is veral belangrik in die praktiese klasse, waar die doel van die klasse is om studente se praat- en luistervaardighede te verbeter. Hieronder volg twee lesplanne om 'n luistertoets aan te bied tydens praktiese klasse. Hierdie afdeling bevat ook die gebruik van musiek- en video-opnames

wat in praktiese klasse gebruik kan word om studente te luister- en praatvaardighede te verbeter.

5.2.5.1 *Luistertoetse*

Hieronder volg twee lesplanne (opdrag 1 op p. 96 en 2 op p. 98) wat onder meer uit 'n informele en aanlyn-luistertoets bestaan.

Tabel 5.16: Voorbeeldlesplan vir 'n aanlyn-luistertoets

Radiodrama-luistertoets	
Vir: Aanlyn	
Doel: Om met begrip te luister vir assessering.	
Leernitkoms: 1. Om luistervaardighede te ontwikkel. 2. Om na spesifieke inligting te luister. 3. Om kontekstuele vrae oor die luistertoets te beantwoord.	
Pretaak	Verduidelik aan die studente dat hulle vandag 'n luistertoets gaan behandel. Plaas die skakel vir die luistertoets aanlyn en stel die vrae beskikbaar.
Opdrag	Studente kry ruim tyd om na die radiodrama te luister en beantwoord die kontekstuele vrae vir inhandiging.
Posttaak	Studente ontvang die antwoorde van die kontekstuele vrae en merk dit self.

Hieronder verskyn opdrag 1 (p. 95) en opdrag 2 (pp. 97-99) wat oor sowel 'n aanlyn- as informele luistertoets handel.

Opdrag 1:

Vrae oor die radiodrama wat aan studente uitgedeel word:

Luister aandagtig na die radiodrama en beantwoord dan die volgende vrae:

1. Som die radiodrama op in twee volsinne.
2. Trek 'n tabel op en beskryf elk van die karakters wat inbel.
3. Wie is die hoofkarakter/s?
4. Benoem die milieu/s waar die radiodrama afspeel.

Bogenoemde vrae dien slegs as 'n riglyn en die dosent kan nog vrae formuleer.

Studente se luistervaardighede kan met behulp van formele en informele luistertoetse getoets word. Dit is belangrik om informele luistertoetse in praktiese klasse te doen, om sodoende studente vertrouwd te maak met die aard van luistertoetse. Daarna kan formele luistertoetse vir assessering gedoen word. Sien hieronder 'n voorbeeld van 'n informele luistertoets.

Tabel 5.17: Voorbeeldlesplan vir 'n informele luistertoets

Informele luistertoets	
Vir: Praktiese klasse	
Doel: Om luistervaardighede te ontwikkel.	
Leeruitkomstes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Om vir spesifieke inligting te luister. 2. Om kontekstuele vrae oor die luistertoets te beantwoord. 3. Om Afrikaanse begrip te oefen. 	
Pretaak	<p>Groet studente en vra uit oor hul dag.</p> <p>Verduidelik aan hulle dat hulle vandag 'n informele luistertoets gaan skryf. Dit dien slegs as oefening en tel vir 'n praktiese kaspunt.</p> <p>Studente moet as pretaak die Afrikaanse woorde vir die Engelse woorde op hul antwoordblad neerskryf.</p>
Opdrag	<p>Deel die vrae aan die studente uit en lees dit saam met hulle deur.</p> <p>Speel nou die luistertoets een maal, waarna studente die vrae kan begin antwoord.</p> <p>Speel dit 'n tweede keer indien nodig.</p>
Posttaak	<p>Gaan die vrae na die tyd in die klas deur en laat studente hul eie antwoorde nasien.</p> <p>Laat die studente 'n paragraaf van 150 woorde skryf oor wat hulle tydens die grendeltydperk gedoen het en lewer dit tydens die volgende periode in.</p>

Hieronder volg die transkripsie van die informele luistertoets, sowel as die uitdeeltstuk met vrae wat aan die begin vir die studente uitgedeel word.

Opdrag 2:

Informele luistertoets-transkripsie en -vrae:

Speel die klankgreep een keer. Studente mag antwoorde begin invul. Speel dit 'n tweede keer. Studente kry 15-20 minute om dit te voltooi.

Jenny het vir die grendeltydperk terug Pretoria toe gevlieg om by haar gesin te wees. Haar gesin bestaan uit vier familieleden; haar ma, haar pa, sy en haar jonger sussie, Emma. Emma is vyftien jaar oud en in graad 9. Jenny en haar gesin het gereeld legkaarte gebou en met hul twee worshonde, Max en Pax, gespeel.

Jenny se kamermaat, Amy, het vir die grendeltydperk by haar suster, Megan, in Robertson gaan bly. Hulle twee het gereeld snaakse video's van hulleself op sosiale media geplaas. Amy en Megan het ook baie verskillende soorte uitheemse disse probeer maak, veral van lande soos Viëtnam, Griekeland, Meksiko en Marokko. Hulle het die meeste van die Meksikaanse disse gehou.

Robert het vir die grendeltydperk na sy ouerhuis in die Oos-Kaap gegaan. Hy en sy broers, Jay en Alex, het heel dag sokkertoertjies gedoen. Robert moes ook gedurig Ekonomiese take op SunLearn voltooi. Robert se ma, Michelle, het elke aand vir die seuns gekook, en dan moes hulle die skottelgoed na die tyd was.

Charlie, Robert se kamermaat, kon nie vir die grendeltydperk huis toe gaan nie, want hy kon nie betyds 'n vliegtuigkaartjie Botswana toe kry nie en die grense het reeds gesluit. Hy het toe besluit om by 'n vriend in Stellenbosch te bly. Charlie het gesukkel met huiswerk, maar het altyd probeer om sy take so gou as moontlik af te handel. Charlie het baie daarvan gehou om in Stellenbosch te bly, omdat sy vriend 'n hond en 'n groot tuin gehad het om in te wees.

Luister aandagtig na die opname en beantwoord die volgende vrae:

Wat is die Afrikaanse terme vir die volgende woorde:

- | | | |
|--------------|-------|-----|
| puzzles | _____ | |
| lockdown | _____ | |
| sanitize | _____ | |
| aeroplane | _____ | |
| social media | _____ | (5) |

Beantwoord nou die volgende vrae:

1. Hoe het Jenny by die huis gekom? (1)

2. Hoe oud is Jenny se suster? (1)

3. Wie het twee broers? (1)

4. Wie het in Robertson tydens lockdown gebly? (1)

5. Noem twee goed wat Amy en haar suster Megan tydens lockdown gedoen het. (2)

6. Watter gesin het legkaarte gebou? (1)

7. Waar het Robert tydens die grendeltydperk gebly? (1)

8. Waarom kon Charlie nie by die huis bly tydens die grendeltydperk nie? (2)

Totaal: 15

5.2.5.2 Musiek- en video-opnames

Dosente kan voorts ook van musiek- en video-opnames gebruik maak om studente se luistervaardighede te toets. Ek gebruik wel in die twee lesplanne 'n radiodrama en 'n stemopname onderskeidelik, maar musiek- en ander videogrepe kan ook baie effektief gebruik word. Dit moedig aktiewe luister aan, en dien as reëlewêreld-tekste wat die studente nuttig en interessant kan vind. Dit kan veral baie goed werk in die praktiese klasse, waar studente na 'n musiekopname kan luister en 'n luistertoets daaroor skryf. Hieronder volg 'n voorbeeld waar die studente na die opname van "Lisa se klavier", geskryf deur Koos Kombuis en gesing deur Laurika Rauch, luister en vrae daaroor beantwoord.

Opdrag:

Lees die onderstaande liedjie vir die studente. Deel daarna die vrae uit en speel dan die liedjie wat deur Laurika Rauch gesing word. Studente mag begin aantekeninge maak.

Ek het 'n vriendin
Ver by die blou see
Teen die hang van Tafelberg
As die son sak
Speel sy die mooiste melodieë

Haar vingers ken die pad
Opgesluit in wit en swart
Die klavier se grootste vreugde
Hartseer en verlange
Verstaan die hart se diepste smart

**Ja, die hele wêreld word stil
En luister in die donker uur
Na die naggeluide
Van Lisa se klavier**

Lisa kan nie ophou as sy eers begin het nie
Sy laat my nooit huis toe loop
Of afskeid neem
Voor my laaste sigaret nie

Ek staan op haar balkon
En drink haar appelkoostee
En kyk na Kaapstad in die nag
Die liggies en die swart, swart see

Refrein

En onder op die sypaadjie
Sien ek die bergie en sy maat
Gaan staan en opkyk
Ver na bo
Vanuit die vullis van Oranjestraat

Hulle ken al lank die klanke
Wat uit haar woonstel stroom
Lank na twaalf, met die deure oop
Al moan die bure ook al hoe
Word Lisa elke boemelaar se droom

LUISTERTOETS

NAAM:

DATUM:

1. In watter stad woon die spreker se vriendin en waar presies is die woonstel geleë?

_____ (2)

2. Skryf drie verskillende emosies neer waaroor die melodieë handel.

_____ (3)

3. Waarna verwys:

3.1 *"haar vingers ken die pad"*

_____ (1)

3.2 *"opgesluit in wit en swart."*

_____ (1)

4. Wat wil die digter bereik deur die herhaling van *"swart, swart see"*?

_____ (1)

5. Watter woord dui aan dat die vriendin in 'n woonstel woon?

_____ (1)

6. Wanneer speel die vriendin graag klavier?

_____ (1)

7. In die liedjie is 'n goeie voorbeeld van oordrywing. Skryf die oordrywing neer.

_____ (1)

8. Hoe weet ons dat die vriendin gereeld klavier speel?

_____ (1)

9. Hoekom *moan* die bure oor Lisa se musiek?

_____ (1)

10. Gee 'n Afrikaanse woord vir "moan". (1)

11. Voltooi: "*Ek staan op haar balkon en drink haar* _____" (1)

12. Wanneer mag die spreker huis toe gaan?

_____ (1)

13. Watter woord vertel vir ons dat die omgewing rondom haar woonstel vuil is?

_____ (1)

14. Watter woord in die liedjie is 'n sinoniem vir "bergie"? (1)

15. Wat sou jy in hierdie situasie doen as jou buurvrou die hele nag

klavier gespeel het? Gee twee voorstelle. (2)

TOTAAL: 20

Dit sluit die “luister met begrip”-afdeling af. Die luistertoetse kan óf aanlyn óf in die klaskamer afgeneem word. Ek het juis liedjies en klankopnames gekies omdat dit maklik aanlyn gespeel kan word. Dit was dan die laaste afdeling van die model.

5.3 Samevatting

Hierdie hoofstuk bestaan uit ’n geïntegreerde model vir ’n Afrikaanse taalverwerwingskursus op universiteitsvlak. Ná die toepassing van die model kan ’n volledige behoefte-analise gedoen word om vas te stel watter veranderinge aangebring kan word. Dit is ook belangrik om te noem dat die model slegs as ’n riglyn vir ’n kursusraamwerk dien, en nie ’n volledige sillabus is nie. Die lesplanne dien as voorbeelde van hoe sekere leeruitkomstes in die klaskamer aangebied kan word, en kan enige tyd met ander tekste vervang word of aangepas word soos wat die tydsindeling en klasgrootte verander. Die lesse – van die taalhersieningsoefeninge tot en met die luistertoetse – is ook almal geskik vir aanlynklasse, wat veral belangrik is tydens die huidige pandemie.

Ek verskaf laastens in hierdie hoofstuk ’n breedvoerige lys van moontlike bronne wat dosente kan gebruik om inligting, aktiwiteite, tekste, en dies meer te bekom.

5.4 Moontlike bronne wat vir die lesse gebruik kan word

Hierdie afdeling bevat ’n lys van bronne wat geskik sal wees om vir ’n Afrikaanse taalverwerwingskursus te gebruik. Die bronne kan vir allerlei aktiwiteite aangewend word. Dosente is onder geen verpligting om dit te gebruik nie; dit kan wel as hulpmiddel dien wanneer dosente tekste en visuele media soek.

Webtuistes

Netwerk24: Enige van Netwerk24 se aanlynpublikasies soos byvoorbeeld, *Die Burger*, kan gebruik word om artikels vir begripstoetse te verkry. Eenvoudige taaloefeninge kan ook uit koerantberigte saamgestel word. Die spotprente en advertensies kan vir visuele media gebruik word. Dit is heel eenvoudig om ’n begripstoets met ’n interessante artikel op te stel, en boonop word studente oor aktuele onderwerpe in Afrikaans ingelig.

RSG: Dié radiostasie se webblad dien as ’n wonderlike bron vir luistertoetse met hulle radiodramas wat gratis beskikbaar is. Daar is ook etlike ander ouditiewe materiaal wat gebruik kan word om luistervaardighede te onderrig en te toets, maar dit kan ook vir ander onderrigdoeleindes gebruik word.

Toep

VivA Afrikaans het 'n toep wat op slimfone afgelaai kan word. Dit verskaf interessante feite oor Afrikaans, verskillende artikels en menings, en is boonop ook op hul facebook-blad beskikbaar. Daar is dikwels interessante idees vir dosente of prentjies wat met studente gedeel kan word.

Boeke

Lapa Uitgewers het tydens die COVID-19-tydperk aanlyn webinare aangebied. In die toekoms sal webinare bes moontlik toeneem, wat studente dan die geleentheid bied om meer te leer van nuwe, interessante Afrikaanse boeke, digbundels, en dies meer. Talle onderwysers praat tydens die webinare en bespreek dikwels nuwe voorgeskrewe boeke of bundels. Alhoewel die kursus nie op skoolkinders gerig is nie maar op studente in Afrikaans op universiteitsvlak, is dit steeds verrykend om van nuwe Afrikaanse boeke te leer.

Verder is daar talle ander uitgewers wat jaarliks nuwe Afrikaanse boeke en digbundels publiseer. Dosente moet op die hoogte bly van nuwe letterkundige werke en gereeld nuwe boeke, kortverhale of gedigte kies om aan te bied.

Ek stel ook voor dat dosente die volgende boeke aanskaf of lees wat die opstel van die kursus sal vergemaklik:

- Larsen-Freeman, D. en Anderson, M. se *Techniques and principles in language teaching*;
- Richards, J. en Rodgers, T. se *Approaches and methods in language teaching*; en
- Thayniath, S. se *An introduction to syllabus design*.

Feeste

Universiteit Stellenbosch se jaarlikse Woordfees bied talle geleenthede vir studente om verskillende Afrikaanse vertonings, -voorlesings, -dramas of selfs kunsuitstallings by te woon. Dit vorm deel van die Afrikaanse kultuur en leer die studente oor teater-etiket. Dosente kan die studente vergesel na vertonings en studente vra om oor hul ervarings verslag te lewer. Studente moet ook aangemoedig word om vertonings of voorlesings op hul eie by te woon.

Daar is voorts ander feeste wat ook dieselfde geleenthede bied: die Klein Karoo Nasionale Kunstefees in Oudtshoorn, die Innibos-fees in Nelspruit, Aardklop in Potchefstroom, die Suidoosterfees in Kaapstad en die Tuin van Digters in Wellington.

Televisieprogramme

KykNET en VIA, twee Afrikaanse televisiekanale, het talle aanbiedinge van sepies, dramas en reekse wat studente kan kyk. Nuwe reekse soos *Ekstra Medium*, *Alles Malan* en sepies soos *Suidooster*, bied aan kykers die geleentheid om die taal op 'n reëlewêreld-wyse aan te leer.

Daar is talle ander bronne wat nie in die bogenoemde lys ingesluit is nie. Ek het slegs die grootste hulpmiddels ten opsigte van die verryking van Afrikaans gekies; dit bly steeds die dosent se keuse wat hy/sy wil gebruik of nie. Die internet bly 'n uitstekende bron van inligting en, indien dit reg gebruik word, kan dit baie nuttig wees.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekking

Hoofstuk 6 dien as afsluiting van die studie en bied 'n opsomming van die bevindinge van die ondersoek wat na die saamstel van riglyne vir die ontwerp van 'n Afrikaanstweedetaalsillabus vir universiteitstudente gedoen is. Hierdie hoofstuk poog om die studie op 'n gepaste wyse af te sluit deur die hipotese en navorsingsvrae so deeglik as moontlik te beantwoord, asook om idees vir verdere studies te gee.

6.1 Inleiding

Ten einde 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus aan te bied, is dit nodig dat daar riglyne in plek is om die sillabus vir die kursus saam te stel. Daar is na aanleiding van die navorsingsvrae en voorafstudie vasgestel op watter wyse so 'n kursus aangebied word en watter faktore belangrik is om die riglyne vir die sillabus saam te stel. Ek het op grond van bogenoemde inligting 'n model of raamwerk ontwerp wat deur taalverwerwingsdosente gebruik kan word om 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus saam te stel. Voorbeeldesplanne vir die aanbied van 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus word by die riglyne vir die ontwerp van die sillabus ingesluit.

6.2 Navorsingsvrae

Die bespreking rondom die afsluiting van hierdie studie word volgens die hoofnavorsingsvraag en subnavorsingsvrae georden.

Die hipotese van die studie is dat die gebruik van die voorgestelde riglyne vir 'n onderrigmodel Afrikaanstweedetaaldosente met die ontwerp van taalverwerwingskursusse behoort te help.

6.2.1 Hoofnavorsingsvraag

Die hoofnavorsingsvraag is:

Hoe sal 'n algemene onderrigmodel vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus lyk?

Na aanleiding van hoofstuk 5, is dit duidelik dat die onderrigmodel vir die sillabus uit die vier hoofleeruitkomstes, naamlik lees, luister, skryf en praat bestaan. Dit is belangrik om al vier die leeruitkomstes duidelik in die model te stel, sodat beide die dosent en die studente weet wat van hulle verwag word.

Van die student word daar verwag om onderrig te ontvang om al vier die leeruitkomstes so volledig moontlik te begryp. Verder moet die student in 'n mate oor 'n goeie Afrikaanse

woordeskat beskik ten einde sowel korter as langer akademiese en literêre tekste te kan produseer. Studente moet met begrip kan lees en luister, en eenvoudige en meer komplekse gesprekke kan voer.

Van die dosent word daar verwag om die studente met akademiese kennis oor die taal toe te rus, asook om as fasiliteerder op te tree en studente tydens lesse by te staan. Die dosent moet gepaste tekste kies en dit volgens die riglyne aanbied. Voorts is dit die dosent se verantwoordelikheid om die lesse so te verander en aan te pas, dat dit by sy/haar eie onderrigstyl, asook die taalvaardigheidsvlak van die studente, pas.

Die model bestaan uit twee hoofafdelings en 'n samevatting en afsluiting. Die eerste afdeling bevat algemene inligting rakende die model, asook die verwagtinge van studente, module-uitkomstes, en assesserings en klasbywoning. Die tweede afdeling bevat die inhoud van die vier leeruitkomstes met voorbeeldlesse by elkeen. Die derde afdeling dien as samevatting en afsluiting.

Die uitleg van die model lyk soos volg:

Algemene inligting

5.1.1 Algemene doelwitte

5.1.2 Module-uitkomstes

5.1.3 Assessering en klasbywoning

Inhoud en voorbeeldtake volgens leerstrategieë

5.2.1 Taalbewustheid

5.2.2 Skryf

5.2.2.1 Hersiening van voorafkennis oor taalstrukture en taalinhoud

5.2.2.2 Akademiese skryf

5.2.2.3 Literêre opstelle

5.2.3 Lees

5.2.3.1 Hoe om tekste te lees

5.2.3.2 Hoe om begripstoetse te beantwoord

5.2.3.3 Letterkunde

5.2.4 Praat

5.2.4.1 Praktiese klasse en tutoriale

5.2.4.2 Mondelinge

5.2.5 Luister

5.2.5.1 Luistertoetse

5.2.4.2 Musiek- en video-opnames

5.3 Samevatting

5.4 Moontlike bronne wat vir lesse gebruik kan word

Ten einde die dosent te help om te sien wat daar individueel van die studente verwag word, word die inhoud volgens die leeruitkomstes gerangskik. Sodoende kan die dosent vinnig na enige afdeling gaan om te sien wat onderrig moet word. Elke leeruitkomste bevat ook lesplanne om die aanbod daarvan uit te beeld.

Bostaande opsommende voorstel dien as raamwerk wat gebruik kan word vir die ontwerp van 'n sillabus vir 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus, wat aan die behoeftes wat tydens hierdie studie geïdentifiseer is, kan voldoen.

6.2.2 Subnavorsingsvrae

Hierdie afdeling beantwoord die subnavorsingsvrae van die studie. Die subnavorsingsvrae is:

1. Watter benaderings is daar waarvolgens taalverwerwingsillabusse ontwerp kan word?

In hoofstuk 2 en 3 word die verskillende benaderings waarvolgens taalverwerwingskursusse aangebied word, breedvoerig bespreek. Ek het dit goedgevind om eers na kurrikulumbenaderings te verwys, aangesien die kursus uit sowel 'n kurrikulum as 'n sillabus bestaan. Die kurrikulum verwys na die oorhoofse ontwerpplan waarvolgens verskillende sillabusse dan ontwerp word. Die kurrikulum bestaan dus uit verskillende sillabusse en daarom word beide in die studie bespreek. Daarna volg 'n gedetailleerde bespreking van verskillende sillabusontwerpbenaderings – met die voordele en nadele van elkeen – vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus. Die verskillende sillabusontwerpbenaderings, volgens my literatuurstudie, is die volgende:

Grammatikale benaderings: Struktureel, funksioneel en situasioneel soos deur Karl Krahnke, David Nunan en Richards en Rodgers bespreek.

Kommunikatiewe benaderings: Inhoudsgebaseerd, die natuurlike benadering, teksgebaseerd en taakgebaseerd soos deur Richards en Rodgers, Larsen-Freeman en Anderson en Adendorff bespreek.

Die positiewe en negatiewe aspekte van al die benaderings is bespreek en die toepaslikheid van elkeen op 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus is gegee. Die bevindinge lei dan die volgende subnavorsingsvraag in.

2. Watter benaderings is geskik vir kursusse vir Afrikaanse Taalverwerwing?

Ek kom tot die gevolgtrekking dat kommunikatiewe benaderings, soos die teksgebaseerde, taakgebaseerde, inhoudsbaseerde en natuurlike benadering, meer geskik is vir taalverwerwingskursusse, aangesien dit kommunikasie in die nuwe taal bevorder en die sosiale aspekte daarvan in ag neem. Dus beteken dit dat studente die doeltaal vinniger bemeester en dit in sosiale kontekste behoort te kan gebruik. Die gebruik van hierdie taal in sosiale kontekste vorm die basis van taalaanleer en taalverwerwing; vandaar die besluit dat kommunikatiewe benaderings die beste vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus sal werk. Alhoewel my model grotendeels op die akademiese gebruik van Afrikaans steun, is dit nog steeds nuttig om kommunikatiewe benaderings vir die aanleer daarvan te gebruik.

3. Watter faktore moet in ag geneem word wanneer riglyne vir 'n sillabus vir 'n algemene taalverwerwingskursus saamgestel word?

Daar is verskeie faktore wat in ag geneem moet word wanneer daar 'n kursus ontwerp word.

Een van die belangrikste faktore is 'n behoefte-analise om te bepaal wat die studente se taalbehoefte is. Die dosent is veronderstel om voor die aanvang van 'n nuwe kursus 'n volledige behoefte-analise te doen om vas te stel wat die studente van die kursus verwag, en wat die dosent van die studente kan verwag. Die dosent kan die inligting gebruik om die kursus daarvolgens aan te pas. Dit kan nuttig wees om 'n behoefte-analise aan die einde van die kursus te doen om vas te stel wat daar aan die kursusraamwerk of -inhoud verander kan word vir die volgende jaar. Voorts is dit belangrik om studente se agtergrond en ouderdom in ag te neem, asook die graadprogram waarvoor hulle ingeskryf is. Dit beïnvloed die tipe tekste wat gekies word.

Dit is ook belangrik om die rol van die student en die dosent vooraf vas te stel om te bepaal wat van elkeen in die kursus verwag word. Daarom is elkeen se rol in detail bespreek en is dit ook in ag geneem toe die model ontwerp is. Ek kom tot die gevolgtrekking dat dit wenslik is vir die student om outoritêr in die klaskamer op te tree, terwyl die dosent as fasiliteerder moet optree.

Vir die doel van die tesis het ek nie 'n behoefte-analise gedoen nie omdat dit slegs om die ontwerp van 'n model gaan en nie vir die ontwerp van 'n taalverwerwingskursus vir spesifieke studente nie. Dit is egter steeds nodig om die res van die faktore te noem, aangesien dit vir verdere studies benodig word. Die volgende stap wat uit hierdie tesis spruit, is dus om 'n behoefte-analise met 'n bepaalde groep tweedetaalverwerwingstudente te doen waarna die model getoets kan word.

4. Waarom is dit nodig om riglyne vir die sillabus van 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus te hê?

Algemene riglyne vir 'n sillabus vir 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus is nodig aangesien daar tans geen riglyne bestaan nie. Studente van verskillende skole kom na 'n spesifieke universiteit en verwag om 'n eenvormige taalverwerwingskursus te loop. Die kursus moet ooreenstem met dit wat in Afrikaans as Eerste Addisionele Taal (EAT) op skool geleer word en voortbou op die reeds bestaande kennis van die studente. Dus is dit nodig dat daar riglyne in plek moet wees, sodat die studente die belangrikste kennis kan opdoen ten opsigte van sowel sosiale as akademiese gebruik van die Afrikaanse vaardighede wat vir universiteitstudie en daarna nodig is.

Dit is, myns insiens, nodig om riglyne vir 'n sillabus van 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus saam te stel sodat dit nie lukraak plaasvind nie. Dit is voorts belangrik omdat dit die dosent se verwagtinge ten opsigte van die gehalte van die werk wat hy/sy van die studente verwag, uiteensit. Dit is ook belangrik vir studente om te weet wat van hulle verwag word en watter assesserings plaasvind, sodat hulle voorbereid klas toe kan kom.

6.2.3 Samevatting

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die ontwerp van 'n Afrikaanse taalverwerwingsillabus nie iets is wat eenvoudig en lukraak kan plaasvind nie omdat dit meervoudige faktore in ag neem.

Die hipotese van die studie is dus beantwoord. Ek kom tot die slotsom dat dosente riglyne nodig het om 'n Afrikaanse taalverwerwingskursus aan te bied. As daar 'n volledige uitgebreide kurrikulumverklaring vir Afrikaans EAT beskikbaar is, is dit nodig dat daar ook een vir Afrikaans op universiteitsvlak moet wees. Na my mening dien 'n sillabus as (1) 'n kontrak tussen die dosente en die studente, (2) 'n permanente verslag van werk wat gedoen moet word of gedoen is, en (3) 'n leerhulpmiddel.

6.3 Verdere studies

Dié ondersoek na riglyne vir die saamstel van 'n sillabus vir 'n algemene Afrikaanse taalverwerwingskursus spruit uit navorsing onderneem deur Adendorff (2012a) en Greyling (2014). Beide Adendorff (2012a:11) en Greyling (2014:2) beweer dat daar 'n aanvraag na verdere studie in Afrikaans is, veral vir niemoedertaalsprekers wat aan universiteite en ander naskoolse instansies in of oor Afrikaans studeer.

Hierdie tesis vorm die basis vir verdere studies. Die model kan na aanleiding van 'n behoefte-analise wat met spesifieke Afrikaanstweedetaalstudente onderneem is, vir 'n jaar gevolg word. Daarna kan dit aangepas word en weer getoets word. So 'n studie kan deel uitmaak van 'n moontlike proefskrif.

Verder kan die model ook in 'n aanlynkursus vir Afrikaanse Taalverwerwing omskep word wat vir ses maande tot 'n jaar aangebied kan word.

6.4 Slotsom

Met die studie poog ek om 'n vernuwende bydrae tot die aanbod van Afrikaanse Taalverwerwing as 'n universiteitsvak te maak. Die riglyne kan prakties toegepas word en die toepassing van die model kan dosente én studente help. Alhoewel hierdie navorsing gedoen word binne die konteks van die saamstel van riglyne vir 'n universiteitskursus om Afrikaanse Taalverwerwing te onderrig, kan dit by ander hoër onderwysinstellings, by onafhanklike taalskole en selfs by openbare skole toegepas word.

Bronnelys

Adendorff, E. 2012a. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Adendorff, E. 2012b. 'n Multiperspektiefbenadering tot die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak. *Litnet Akademies*, 9(2):610-652.

Anderman, E. en Anderman, L. 2009. *Psychology of classroom learning: An encyclopedia*. Detroit, VSA: Macmillan Reference/Gale Cengage Learning.

Ash-Shammari, T. en Al-Sibai, D. 2005. A presentation of the situational approach & the functional/notional approach to syllabus design. Ongepubliseerde klasnotas. Beskikbaar by: <https://www.orion2020.org/archivo/cen/approach.pdf>. (17 September 2019 geraadpleeg).

Atkinson, D. 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. Londen: Routledge.

Bell, R.T. 1981. *An introduction to applied linguistics*. Londen: Batsford.

Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londen: Longman.

Binneman, A. 2018. 'n Genregebaseerde benadering tot die ontwikkeling van skryfvaardighede in Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Brumfit, C en Johnson, K. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bygate, M., Skehan, P. en Swain, M. 2001. *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. Londen: Pearson.

Christie, F. 2002. The development of abstraction in adolescence in subject English. In: Schleppegrell, M.J. en Colombia, M.C. (reds.). *Developing advanced literacy in first and second languages*. New York: Routledge. 45-66.

Departement van Basiese Onderwys. 2011. Nasionale kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Afrikaans Addisionele Taal. Graad 10-12. Pretoria: Staatsdrukker.

Derewianka, B. 1990. *Exploring how text works*. Sydney: Primary English Teaching Association.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ghuma, M. 2014. Syllabus approaches implemented in Libyan secondary schools' English textbooks. *Sada A-Marifa Journal*, 1:1-20.

Gillett, A.J. 1989. Designing an EAP course: English language support for further and higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 13(2):92-104.

Graves, K. 2000. *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Greyling, A. 2014. Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Greyling, A. en Adendorff, E. 2014. 'n Behoeftanalise met die oog op die ontwerp van 'n Taal vir Spesifieke Doeleindes (TSD)-kursus vir leerderonderwysers met Afrikaans as tweede taal. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 45:89-108.

Halliday, M. 1989. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow, Engeland: Pearson Education.

Hutchinson, T. en Waters, A. 1987. *English for specific purposes*. New York: Cambridge University Press.

Jalilzadeh, K. en Tahmasebi, A. 2014. Content-based syllabus. *European Scientific Journal (ESJ)*, 10(10). Beskikbaar by: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4093>. (25 Mei 2020 geraadpleeg).

Jung, J.H. en Pinar, W.F. 2015. Concepts of curriculum. In: Wyse, D., Hayward, L. en Pandya, J. (reds.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. Londen: Sage Publications. 29-46.

- Krahnke, K. 1987. *Approaches for syllabus design for foreign language teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issue and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S.D. 2013. *Second language acquisition: theory, application and some conjectures*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. en Terrell, T. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- Kumaravadivelu, B. 1994. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly* 28(1):27-48.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D. en Anderson, M. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. 3de uitgawe. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. 2009. Methodological principles for language teaching. In: Long, M. en Doughty, C. (reds.). *The handbook of language teaching*. Malden: Wiley-Blackwell. 373-394.
- Long, M. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. East Sussex: John Wiley and Sons.
- Macalister, J. en Nation, I.S.P. 2010. *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- Mackey, W.F. 1965. *Language teaching analysis*. Londen: Longman.
- Manarpiis, N. 2014. Developing a model for designing a task-based language syllabus for hospitality management students. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 1(4):137-144.
- Mickan, P. 2013. *Language curriculum design and socialisation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Munby. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdoch, G.S. 1989. A pragmatic basis for curriculum design. *English Teaching Forum* 27(1): 15-18.

- Nabavi, R. 2011. Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. Beskikbaar by: <https://www.researchgate.net/publication/267750204>. (25 Mei 2020 geraadpleeg).
- Nădrag, L. en Soare, A. 2012. Syllabus versus curriculum? *Philological Research and Studies – English Language Literature Series*, 1(1):40-48.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. 1ste uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pandya, H. 2017. Syllabus design – an overview. *International Journal in Commerce, IT & Social Sciences*, 4(7):8-23.
- Rajaei Nia, M., Abbaspour, E. en Zare, J. 2013. A critical review of recent trends in second language syllabus design and curriculum development. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2):63-82.
- Reinders, H. 2009. Technology and second language teacher education. In: Burns, A. en Richards, J. (reds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. 230-237.
- Richards, J.C. and Renandya, W.A. 2002. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. 2013. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central and backward Design. *Regional Language Centre (RELC) Journal*, 44(1):5-33.
- Richards, J. en Rodgers, T. 1982. Method, approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, 16(2):153-168.
- Richards, J. en Rodgers, T. 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. en Rodgers, T. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. 2de uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. en Rodgers, T. 2017. *Approaches and methods in language teaching*. 3de uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.

- Samuda, V. en Bygate, M. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Snow, M., Met, M. en Genesse, F. 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 2:201-217.
- Thayniath, S. 2017. An introduction to syllabus design. *Language in India*, 17(1):268-277.
- Universiteit Stellenbosch. 2019. Jaarboek 2019. *Deel 4*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Ur, P. 1996. *A course in language teaching: Practice and theory*. Ernst Klett Sprachen.
- Van den Akker, J. 2004. Curriculum perspectives: An introduction. In: Van den Akker, J., Kuiper, W. en Hameuer, U. (reds.). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Springer. 1-10.
- Van Wyk, H.G. 1999. Translation studies: A proposed core syllabus for university training. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Waters, A. 2012. Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT Journal*, 66(4):440-449.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1981. Notional syllabuses revisited. *Applied Linguistics* 2(1):83-89.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. en Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Addendum 1

Les 1: P. 60-62

Bestudeer die onderstaande teks en beantwoord die vrae wat volg:

Wat jy moet weet oor COVID-19

Verminder jou risiko om met COVID-19 besmet te word



Was jou hande gereeld met seep en water.



Gebruik handreiniger met 'n minimum alkoholinhoud van 70%.



Moenie met ongewaste hande aan jou oë, neus en mond vat nie.



Hou 'n sneesdoekie voor jou gesig wanneer jy hoës of nies.



Ontsmet voorwerpe en oppervlaktes waaraan jy gereeld vat.



Bly tuis wanneer jy siek is.

Wat is die simptome van COVID-19?

Koors

Hoës

Kortasem

Indien jy vermoed dat jy dalk besmet is, moenie sonder enige vooraf kennisgewing dokter, kliniek of hospitaal toe gaan nie. Dit kan ander mense aan die virus blootstel. Skakel eers om hulle in kennis te stel.

Kampusgesondheidsdienste:

- Stellenbosch-kampus: 021 808 3496/3494
- Tygerberg-kampus: 021 938 9590
- Noodnommer ná ure: 076 431 0305

Hulplyn vir die publiek: 0800 029 999



UNIVERSITEIT
STELLENBOSCH
UNIVERSITY

100

1919-2019

SAAM VOORENTOE | MASIBE PHAMBILI | FORWARD TOGETHER

(Beskikbaar by: <https://www.woordfees.co.za/verminder-jou-risiko-om-met-covid-19-besmet-te-word/>)

Beantwoord die volgende vrae op 'n folio

1. Skryf die sin “Wat jy moet weet oor Covid-19” oor as 'n vraagsin.
2. Gee die meervoud van risiko.
3. Verander die sin “Was jou hande gereeld met seep en water” na 'n bevelsin.
4. Gee die oortreffende trap van gereeld.
5. Gee die stam(me) in die woord handreiniger.
6. Lees weer die volgende sin:

Moenie met ongewaste hande aan jou oë, neus en mond vat nie.

 - 6.1 Skryf die byvoeglike naamwoord in die sin neer.
 - 6.2 Skryf die werkwoord in die sin neer.
 - 6.3 Skryf die bywoord van wyse in die sin neer.
 - 6.4 Skryf die verkleining van hande, oë en mond neer.
 - 6.5 Gee 'n sinoniem vir vat.
7. Lees weer die volgende sin:

Hou 'n sneesdoekie voor jou gesig wanneer jy hoes of nies.

 - 7.1. Skryf die voorsetsel in die sin neer.
 - 7.2 Wat is die Engelse woord vir “sneesdoekie”?
 - 7.3 Maak 'n verklarende sin met die homoniem van hou.
 - 7.4 Gee die meervoud van gesig.
8. Wat beteken die voorvoegsel ont- in die woord ontsmet?
9. Gee 'n sinoniem vir tuis.
10. Benoem die lidwoord volledig in die volgende sin: “Wat is die simptome van Covid-19?”
11. Lees weer die volgende sin:

Skakel eers om hulle in kennis te stel.

 - 11.1 Gee 'n sinoniem vir skakel.
 - 11.2 Waarna verwys die “hulle”?
 - 11.3 Watter woordsoort is “hulle”?

Memorandum: Les 1

1. Wat moet jy weet oor COVID-19? / Wat moet jy oor COVID-19 weet?
2. risiko's
3. Jy moet jou hande gereeld met seep en water was!
4. meer gereeld
5. hand en reinig
- 6.1 ongewaste
- 6.2 vat
- 6.3 Moenie
- 6.4 handjie, ogie, mondjie
- 6.5 raak
- 7.1 voor
- 7.2 tissue
- 7.3 Ek hou baie van jou. / Ek het die bal met 'n helse hou geslaan. / Ek het hom 'n hou teen die kop gegee.
- 7.4 gesigte
8. wegneem
9. huis
10. die – bepaalde lidwoord
- 11.1 bel
- 11.2 die dokters
- 11.3 persoonlike voornaamwoord

Les 2: P. 70-72

Opdrag 1:

Oefening 1: Lees die onderstaande inligting deur en voltooi die bronne soos wat dit in die bronnelys sal verskyn.

1. 'n Boek met die naam *Second Language Teaching*, geskryf deur John Richards en Theodore Rodgers. Uitgegee in 2017 deur Cambridge University Press.

2. 'n Akademiese artikel wat in die 34ste uitgawe van die Tydskrif vir Letterkunde verskyn het. Die naam van die artikel is Die veelbewoë vaart na Paternoster. Dit is geskryf deur H Willemse in 1996. Bladsye 38 tot 48 is gebruik.

3. 'n Boek geskryf deur Beryl Lutrin in 2004. Dit is uitgegee deur Berlut Books in Birnam Park. Die boek se titel is *Afrikaans Handbook and Studyguide*.

4. 'n Ongepubliseerde klaslesing deur Amanda Lourens oor resensering as instrument tot kanonisering wat by die Universiteit Stellenbosch aangebied is.

5. 'n Internetartikel met die naam Definition of Second Language Acquisition and Learning wat op die 7de Mei 2010 verskyn het. Dit is geskryf deur Vandana Singhal en kan by die volgende skakel gekry word: <https://www.brighthubeducation.com/language-learning-tips/70729-defining-second-language-acquisition/>

Rangskik nou die bronne soos wat dit in 'n bronnelys sal verskyn.

Memorandum: Les 2

Oefening 1: Lees die onderstaande inligting deur en voltooi die bronne soos wat dit in die bronnelys sal verskyn.

1. 'n Boek met die naam *Second Language Teaching*, geskryf deur John Richards en Theodore Rodgers. Uitgegee in 2017 deur Cambridge University Press.

Richards, J en Rodgers, T. 2017. *Second Language Teaching*.

Cambridge: Cambridge University Press. (3de)

2. 'n Akademiese artikel wat in die 34ste uitgawe van die Tydskrif vir Letterkunde verskyn het. Die naam van die artikel is Die veelbewoë vaart na Paternoster. Dit is geskryf deur H Willemse in 1996. Bladsye 38 tot 48 is gebruik.

Willemse, H. 1995. Die veelbewoë vaart na Paternoster. *Tydskrif vir Letterkunde*, 34:38-48. (5de)

3. 'n Boek geskryf deur Beryl Lutrin in 2004. Dit is uitgegee deur Berlut Books in Birnam Park. Die boek se titel is *Afrikaans Handbook and Studyguide*.

Lutrin, B. 2004. *Afrikaans Handbook and Studyguide*. Birnam Park: Berlut Books. (2de)

4. 'n Ongepubliseerde klaslesing deur Amanda Lourens oor resensering as instrument tot kanonisering wat by die Universiteit Stellenbosch aangebied is.

Lourens, A. Resensering as instrument tot kanonisering.

Ongepubliseerde klaslesing. Universiteit Stellenbosch. (1ste)

5. 'n Internetartikel met die naam Definition of Second Language Acquisition and Learning wat op die 7de Mei 2010 verskyn het. Dit is geskryf deur Vandana Singhal en kan by die volgende skakel gekry word: <https://www.brighthubeducation.com/language-learning-tips/70729-defining-second-language-acquisition/>

Singhal, V. 2010. Definition of Second Language Acquisition and Learning. [Intyds]. Beskikbaar by: <https://www.brighthubeducation.com/language-learning-tips/70729-defining-second-language-acquisition/>. (Verkry op 10 Oktober 2020). (4de)

Oefening 2: Kyk na die onderstaande oefening. Lees die tekste goed deur en beantwoord dan die vrae wat daarop volg:

A:

Otto en Boekkooi (2020:1) is van mening dat die Verenigde Oos-Indiese Kompanjie (VOC) 'n belangrike rol in die ontwikkeling van Afrikaans gespeel het.

B:

Skepe wat vanaf Europa na Asië gevaar het, moes dikwels stop om vars water en voedsel te verkry, en gevolglik is Jan van Riebeeck en sy mense aan die einde van 1651 uit Nederland na die Kaap gestuur om 'n verversingspos in die Kaap te kom stig (Otto & Boekkooi, 2020:1).

C:

Otto en Boekkooi het die volgende te sê oor trefwoorde in Afrikaans:

Volgens die bestaande leksikografiese konvensie word die eerste selfstandige naamwoord in die uitdrukking as trefwoord gebruik. Hiervan word egter wel afgewyk waar die eerste selfstandige naamwoord geen verband met die seevaart toon nie en daar wel ook in die uitdrukking 'n seemanswoord voorkom; in dié geval word die tweede verkies.

(2020:1)

(Verwerk uit: Die herkoms van 'n aantal Afrikaanse uitdrukkings wat verband hou met die see deur Anna Otto en Else Boekkooi)

Beantwoord nou die volgende vrae:

1. Twee verskillende name word in elkeen van die tekste genoem. Beteken dit dat twee verskillende bronne gebruik is?
2. Waarom word die "&"-teken in teks B gebruik, maar nie in die ander twee paragrawe nie?
3. Gee al drie teksgedeeltes erkenning aan dieselfde bron?
4. Waarom word geen aanhalingstekens in teks B gebruik nie?
5. Waarom word geen aanhalingstekens in teks C gebruik nie? Is dit nodig om aanhalingstekens te gebruik?
6. Waarom word die spesifieke bladsynommers aangedui in die bronverwysings? Is dit regtig nodig?
7. Waarom word 'n gedeelte van teks C ingekeep?

Memorandum

1. Twee verskillende name word in elkeen van die tekste genoem. Beteken dit dat twee verskillende bronne gebruik is?

Nee, dit is dieselfde bron wat op twee verskillende maniere verwys is.

2. Waarom word die "&"-teken in teks B gebruik, maar nie in die ander twee paragrawe nie?

Omdat die bron in tekste A en C in die teks verskyn en nie as 'n inteksverwysing aan die einde nie. Dit verskyn nie in hakies nie, maar maak deel uit van die teks.

3. Gee al drie teksgedeeltes erkenning aan dieselfde bron?

Ja.

4. Waarom word geen aanhalingstekens in teks B gebruik nie?

Want dit is nie 'n direkte aanhaling nie. Die teks is in eie woorde geskryf.

5. Waarom word geen aanhalingstekens in teks C gebruik nie? Is dit nodig om aanhalingstekens te gebruik?

Omdat die aanhaling wat gebruik word meer as tien woorde lank is, Dus word die aanhaling ingekeep, en aanhalingstekens is dan nie nodig nie.

6. Waarom word die spesifieke bladsynommers aangedui in die bronverwysings? Is dit regtig nodig?

Dit dui aan op watter bladsy die teks verskyn. Ja dit is nodig om bladsyenommers by te voeg.

7. Waarom word 'n gedeelte van teks C ingekeep?

Omdat dit 'n aanhaling van meer as tien woorde is.

Les 3: P. 73

Skryf 'n literêre opstel van 350-400 woorde oor die onderstaande onderwerp. Jou opstel moet 'n beplanning en finale weergawe insluit.

Beskryf die innerlike konflik wat die hoofkarakter, Ryno, in die kortverhaal ervaar. Kyk spesifiek na sy gevoelens oor die grendeltydperk, hoe hy oor die nuus van die begrafnis voel en oor die feit dat hulle na die Oos-Kaap moet gaan vir 'n begrafnis.

Memorandum: Les 3

Student moet gepaste inleiding gee. Iets soos:

Innerlike konflik het dikwels 'n negatiewe impak op 'n persoon se lewe.

Die inleiding moet kort en kragtig wees. Dit moet universeel toegepas kan word.

Paragraaf een moet die vraag aanspreek en die toon vir die opstel bepaal. Iets soos:

In die kortverhaal, "Die grendelbegrafnis", ervaar die hoofkarakter, Ryno, innerlike konflik wat sy persoonlikheid beïnvloed. In die opstel kyk ek na die volgende gebeurtenisse wat veroorsaak dat Ryno innerlike konflik ervaar.

Belangrike punte om in die lyf van die opstel te noem:

- **Hoe Ryno oor die grendeltydperk voel. Dit laat hom ongemaklik voel. Hy dink gedurig aan sy kamermaat en hoe hy die grendeltydperk deurmaak. Hy dink ook aan sy kamermaat se ouers en of hulle genoeg geld het om deur die grendeltydperk te kom. Dit veroorsaak dat hy innerlike konflik ervaar omdat hy nie sy kamermaat kan help nie.**
- **Verder is Ryno gefrustreerd met sy ouers se reaksie op die nuus wat die president op die televisie gee. Hy lag en gesels nie saam nie, maar sit eenkant en dink aan sy kamermaat.**
- **Hy ervaar innerlike konflik wanneer hy uitvind dat sy neef, Hanro in 'n ongeluk oorlede is. Hy dink dan terug aan die feit dat hulle albei in dieselfde koshuis beland het en dat hulle nog so baie van hul eerstejaar**

wou ervaar. Ryno is gefrustreerd en “mute” die Whatsapp-groep wanneer hy almal se boodskappe lees.

- Ryno ervaar weer konflik wanneer hy hoor dat hulle na die Oos-Kaap moet gaan vir 'n begrafnis. Die gesin sien dit as 'n uitdaging om reispermitte te kry, en Ryno vind dit moeilik dat sy ouers nie meer simpatie met ander reisigers het nie. (Hulle het vroeër in die verhaal neergekyk op diegene wat Oos-Kaap toe moet gaan vir begrafnisse).

Studente moet die opstel met 'n gepaste slot afsluit. Dit kan by die inleiding aansluit en die kern idees saamvat. Punte word vir beide die inleiding en slot gegee.

Les 4: P. 77-79**‘Krag’ – RSG se 1ste Covidrama**

Gepubliseer op 28/06/2020.

RSG maak binnekort radiodrama-geskiedenis wanneer die stasie se eerste COVID-19-drama – ***Krag*** deur Lee Doubell – die huidige dramaseisoen afsluit. Skakel op **Donderdag 2 Julie om 20:00** in vir Radioteater, om te hoor hoe dit klink wanneer daar slegs een akteur in die ateljee is, en die res van die rolverdeling in ses verskillende ruimtes êrens in Johannesburg en Pretoria.

Met die grendelstaat wat einde Maart in Suid-Afrika aangekondig is, is alle radiodrama-opnames gestaak. Later kon opnames wel voortgaan, maar onder streng voorwaardes met hoogstens twee spelers 'n paar meter uit mekaar by dieselfde mikrofoon. Lee Doubell het die uitdagings van die grendelstaat besef en toe op eie stoom *Krag* geskryf. Sy grendeldrama is só gekonseptualiseer dat elkeen van die spelers tuis (en in afsondering) kan wees met slegs die regisseur en een akteur in die opname-ateljee. *Krag* is dus die eerste radiodrama-opname waar die ateljeeomstandighede aangepas is sodat bykans al die akteurs in die gemak van hul eie huise kan speel. Die wisselwerking tussen die akteur in die ateljee en die ander akteurs by die huis geskied per telefoon.

Die storie:

Dit is Suid-Afrika 2020. Die land is vir die derde keer in grendelstatus – darem al op Vlak 4 – en die landsburgers is siek en sat vir die virus en die rigiede riglyne. Hester is 'n noodlynoperateur wat sedert die begin van hierdie derde inperkingstyd besonder hard werk. Daar is moeilikheid daarbuite – meer as wat daar moet wees – en Hester is moet bontstaan om al die krisisse telefonies te hanteer.

Oor sy COVID-19-radiodrama het Lee die volgende te sê:

Die teks het sy oorsprong te danke aan 'n gesprek met RSG se dramahoof, Kobus Burger. Tydens fase 5 van die inperkingsperiode het ons gepraat oor hoe drama nie meer soos in die verlede opgeneem kan word nie. Ek het besluit om, as 'n eksperiment, 'n teks te skryf wat opgevoer kon word met slegs een akteur in die ateljee. Die storie moes so boeiend wees as wat ek dit kon kry, en soos gewoonlik, wou ek ten minste een aksietoneel by die teks insluit. Met *Krag* wou ek ook graag die vraag wat al vir jare by mense spook, beantwoord: “Wat kan 'n rugbyspeler regkry met twee pienk lakens en ses nat jeans?”

Regisseur – Renske Jacobs

Wat 'n uitsonderlike ervaring! Dit is vir my die grootste voorreg om hierdie projek met 'n kookwater span te kon fasiliteer. Beplanning is nog altyd iets wat ononderhandelbaar is wanneer dit by die opneem van radiodrama kom. Vir hierdie drama moes die beplanning en voorbereiding egter na die volgende vlak (*excuse the pun*) geneem word.

Gevollik het ons die twee dae voor opname nogal heelwat tyd by Johny Klein se woonplek deurgebring. Hy speel Donovan – die karakter wat in al die aksietonele is, en sy aksies en bewegings het ons voor die tyd baie fyn beplan en gerepeteer. Buiten dat die akteur op die foon moet wees, moet hy ook die byklanke in sy eie woonplek behartig. Die ateljee moes ook aangepas word sodat die akteur die direkte oproepe in haar oorfone kon hoor, en ons moes ekstra toerusting laat installeer.

Rob Lens van RBF het vir Benina Ndlovu en Bonga Mazibuko afgevaardig om ons te help, en alles was gereed (en getoets) teen die dag van opname. Die opname was 'n intense, dog uiters bevredigende ervaring.

Karen Wessels het die noodlynoperator gespeel en in die ateljee met die oorfone gesit vir amper ses ure. Die ander spelers was op 'standby', maar dit was moeilik om vir hulle 'n aanduiding te kon gee van hoe laat ons hulle uit die ateljee uit sou bel om hulle toneel op te neem. Dit was 'n nuwe ondervinding vir almal, en dit het by tye vinniger en ander kere stadiger, met gepaardgaande uitdagings gegaan.

Dit was vir my as jong regisseur ook 'n besondere eer om met Elize Cawood te kon saamwerk. Ek wou nog altyd, en al was dit hierdie keer net oor die foon was dit steeds 'n voorreg. Elize is vroeër vanjaar met 'n ATKV Mediaveertjie bekroon vir haar RSG-voorlesing van *Stralejakkars* deur Leon van Nierop.

Die dokumentering van al die gebeure agter die skerms is deur David Louw hanteer, wat voor die tyd saam met Johny gewerk het om voor te berei om veral die aksietonele op kamera vas te vang. Johny en David het op die dag van opname op en af tussen die SAUK en Johny se blyplek gery, om tonele te skiet by die ateljee waar Karen opgeneem het en dan weer terug na Johny vir die aksietonele. Voorwaar 'n aksiebelaaide dag vir almal betrokke!

(Beskikbaar by: www.rsg.co.za)

Memorandum: Les 4

Beantwoord die volgende vrae so volledig as moontlik:

1. Waarom word radiodrama-geskiedenis gemaak met *Krag*? (2)
Dit is die eerste radiodrama wat tydens COVID-19 opgeneem is.
2. Waarom kon Lee Doubell se radiodrama wel uitgesaai word, ten spyte van die grendelstaat? Gee twee redes. (2)
Elkeen van die spelers is tuis (en in afsondering) met slegs die regisseur en een akteur in die opname-ateljee.
3. Skryf in een volsin waaroor die radiodrama handel. (2)
Dit handel oor 'n inbelsentrum-operateur wat verskillende oproepe tydens 'n kragonderbreking ontvang en maak.
4. Wat maak die radiodrama so uniek in terme van die huidige situasies waarin Suid-Afrikaners hulself deesdae bevind? Gee twee redes. (2)
Die radiodrama handel oor "lockdown", waarin ons tans is, en dit spreek ook "loadshedding" aan, wat ook tans 'n probleem in Suid-Afrika is.
5. Watter woord in paragraaf 5 dui aan dat die span goed saamgewerk het. (1)
"Kookwater"
6. Wat is die "pun" waarna die regisseur in paragraaf 5 verwys? Noem die dubbelsinnigheid. **Dat hulle die opneem van die drama na die volgende vlak moes neem. Kan ook verwys na die vlakke van "lockdown" waarin die land is.** (2)
7. Wat word bedoel met "gerepeteer". (1)
Hulle het die drama voor die tyd geoefen soos wat hulle dit sou opneem.
8. Wat moes Donovan doen om sy karakter so suksesvol as moontlik uit te beeld? Noem twee dinge. **Hulle moes sy aksies fyn beplan en vooraf oefen (1) en hy moes die byklanke in sy eie woonplek behartig (1).** (2)
9. Op watter twee maniere het die span die ateljee aangepas sodat die radiodrama suksesvol opgeneem kon word. (2)
Slegs een akteur het op 'n slag die ateljee betree met die regisseur en die res van die akteurs kon by die huis in afsondering sit en inbel.

10. Waarom was dit vir Renske Jacobs so 'n groot eer om saam met Elize Cawood te werk?
Elize is vroeër vanjaar met 'n ATKV Mediaveertjie bekroon vir haar RSG-voorlesing van *Stralejakkere* deur Leon van Nierop. (2)
11. Waarvoor staan die afkorting ATKV? (1)
Afrikaanse Taal- en Kultuurvereniging.
12. Waarom was die dokumentering van die drama so aksiebelaaï? Gee twee redes. (2)
Johny en David het op die dag van opname op en af tussen die SAUK en Johny se blyplek gery, om tonele te skiet by die ateljee waar Karen opgeneem het en dan weer terug na Johny vir die aksietonele.

Totaal: 21

Les 5: P. 82-87

Kortverhaal: Die Grendelbegrafnis

Geskryf deur: Lynné Schoeman

“DAN het ons heelwat navrae oor begrafnisse gehad.”

1. Soos met elke vorige toespraak klink die minister na aan trane. Ryno se pa stel die televisie sagter en strek sy bene voor hom op die bank uit. Sy ma staan op om kombuis toe te gaan, maar steek vas toe die minister oor die getal roubeklaers begin uitwei: “Nee, die grafgrawers tel nié as deel van die 50 mense wat toegelaat word nie.” ’n Ongelowige stilte duur ’n paar sekondes voor sy ma en pa albei uitbars van die lag. Sy laatlamsussie, Minette, grinnik ook. As jy sewe is, lag jy wanneer almal anders lag, al weet jy nie waaroor dit gaan nie. Net Ryno lag nie.

2. “Ek dink nie ons besef heeltemal in watter omstandighede baie mense in ons land leef nie,” sê hy vanwaar hy eenkant op die mat met sy rug teen die muur sit. Hy dink aan Bandile. Aan die binnekant van sy kamermaat se kasdeur was ’n foto van ’n bejaarde vrou voor ’n sinkhuisie. Bandile het elke oggend vlugtig aan die foto geraak voor hy ’n hemp uit die leë kas gelig en oor sy kop getrek het.

3. “Ja-nee, dink net aan al die mense wat so Oos-Kaap toe gaan vir begrafnisse,” sê sy pa, wat intussen sy lag gesluk het. “Dis mos ’n groot ding in hulle kultuur.” “En dink jy hulle weet nou iets van social distancing af?” vra sy ma.

4. ’n Maand later kom die oproep: Hanro is dood. Motorongeluk. Die neef wat vir hom soos ’n broer was. Wat vakansies saam met hom fietsgery en boomgeklim het op Oupa se plaas. Hy en Hanro kon hulle geluk nie glo toe hulle vanjaar toevallig in dieselfde universiteitskoshuis en boonop in dieselfde seksie beland nie. Maar hulle was skaars twee maande op Stellenbosch, toe kom keer die virus alles om. Die koshuiskamers moes ontruim word en hulle moes terugkeer na hul ouerhuise: Ryno na syne in die noordelike voorstede van Kaapstad en Hanro na syne in Uitenhage.

5. “We need to go to a funeral in the Eastern Cape,” mompel sy pa deur sy masker vir die beampte agter die toonbank by die Durbanville-polisiekantoor. Die hele Strydom-gesin het saamgekom, want Ryno se ma het iewers gehoor almal moet teenwoordig wees wanneer die vorms vir reispermitte ingevul word. Krampagtig klem sy die drie ID-kaarte, Minette se geboortesertifikaat en die doodsertifikaat wat haar skoonsuster aangestuur het teen haar bors vas.

6. “Meneer-hulle sal maar môre weer moet kom,” sê die beampte. “Die stasiebevelvoerder is al huis toe en hy is al een wattie vorms kan stêmp.” Ryno sien hoe sy ma bleek word en haar oë bokant die masker rek, maar sy bly stil.

7. Die volgende oggend om halfagt is hulle terug by die polisiekantoor. Hulle het die vorige aand solank die vorms ingevul en vanoggend is die kar gepak vir die agt uur lange rit na Uitenhage. “Julle hoef niks saam te bring nie,” het Hanro se ma oor die foon gesê. “Hier is genoeg kos en beddegoed.”

8. “'n Mens kan in elk geval niks behalwe kos en medisyne in die hande kry nie,” sê Ryno se pa vir sy ma toe hulle uitklim. “Ek weet,” sug sy ma. “Ek wens net ek kon 'n bos blomme koop,” sê sy en slaan die kardeur toe.

9. “Nee, Meneer. Is mos 'n public holiday vandag,” sê hierdie skof se beamppte en trek sy keppie reg op sy kop. Die kantoordeur agter die toonbank gaan oop en 'n polisievroutaan staan in die kosyn. “No more than two people inside, please.” Ryno neem sy sussie aan die hand en lei haar na buite.

10. Oomblikke later kom Ryno se pa briesend uitgestorm met sy vrou op sy hakke. “Die stasiebevelvoerder kom nie vandag in nie en ons val in elk geval onder Bellville – ons kan nie die vorms in Durbanville laat teken nie.”

11. By Bellville-polisiekantoor kan die kaptein niks vir hulle doen nie, want die brigadier is by die huis. Sy dring egter daarop aan dat hulle koors gemeet word, en wink vir iemand in die agterste kantoor om die masjientjie te bring. Ryno se ma bring twee balpuntepennet en 'n botteltjie kiemdoder uit haar handsak te voorskyn.

12. Terwyl elkeen sy eie temperatuurlesing in 'n spesiale pandemie-besoekersboek aanteken, kom 'n man en sy swanger vrou die vertrek binne. “Go outside!” skree die kaptein vir die twee mense met serpe vir maskers. “You can mos see we have four people in here already.” Die man laat sak sy oë. Hy sit 'n verslete baadjiearm om sy vrou en hulle verlaat die vertrek so saggies soos hulle dit betree het.

13. “Luister, Kaptein, sê Ryno se pa. “Kan julle nie asseblief die brigadier bel nie. Dis dringend. Die begrafnis is môre.” Die kaptein trek haar gemaskerde ken in en lig haar wenkbroue, maar stap tog teësinning na die agterste kantoor om die oproep te gaan maak.

14. Die minute tik verby op die groot muurhorlosie langs die geraamde gesigte van president Cyril Ramaphosa en minister Bheki Cele. Ryno staar na die minder vleierende foto's teen die oorkantste muur. Rye gesigte van min of meer sy ouderdom wat gesoek word vir misdrywe wat wissel van huisbraak tot motordiefstal en gewapende roof.

15. Die kantoordeur swaai oop en die kaptein kondig van die kosyn af aan: “Die brigadier kom nie vandag in nie, maar die kolonel het ingestem om elfuur hier te wees. Julle kan dan terugkom.”

16. Buite in die gang sien Ryno die paartjie van vroeër. In 'n gedweë hopen op 'n houtbank teen die muur sit hulle en wag. Wat is die kans dat die kaptein die brigadier of selfs die kolonel vir hierdie man en sy vrou sal bel? Sou die man dit ooit vir 'n oomblik oorweeg het om so iets te versoek?

17. Elfuur is die Strydoms terug by die Bellville-polisiekantoor. Kolonel Modise kry duidelik nie gereeld met reispermitversoeke te doen nie, maar hy doen sy bes en om eenuur kan hulle uiteindelik in die pad val. Ryno weet dit sou tjoepstil in die kar gewees het as dit nie vir Minette se gebabbel was nie.

“Wanneer gaan ek weer my juffrou en my maatjies sien, Mamma?”

“Wanneer Cyril so sê, Minette. As die virus eers oorgewaai het, kan jy weer skool toe gaan.”

18. Naby Macassar begin die motors al opdam. Ryno kyk na die plakkershutte langs die pad en hy dink aan Bandile wat waarskynlik nou in die kasdeurfoto se sinkhuisie sit. Het hy ooit internettoegang om die aanlyn lesings te volg?

19. “Raait,” sê Ryno se pa. “Is julle maskers op? Hier is die eerste padblokkade.” ’n Indrukwekkende getal polisie- en weermagvoertuie keer die verkeer af. Hulle ry stadig verby twee soldate met gewere wat deur die karvensters loer en Ryno onthou met ’n rilling die video’s wat hy ’n paar dae tevore gesien het: mans in hierdie einste uniforms wat mense in die townships aanrand oor hulle glo die inperkingsreëls oortree.

20. ’n Polisieman beduie vir hulle om stil te hou. Hy lig sy masker en sê iets vir sy kollega in Xhosa voor hy na Ryno se pa in die bestuurdersitplek draai.

“Hello sir, where are you going today?”

“To the Eastern Cape for a funeral.” Ryno se ma haal die reispermitte uit die paneelkissie en gee dit vir sy pa aan, wat dit deur die venster na die latekshandskoe van die gereg uithou. Die polisieman blaai vlugtig deur die pak papiere voor hy vra: “Okay sir, has anyone in the vehicle been in contact with a person infected with Covid-19?”

“No.”

“No coughing or sore throat and taste and smell still okay?”

“Yes.”

Sy pa se kontakbesonderhede word neergeskryf.

“There is just one problem, sir. Under the regulations only three people are allowed per vehicle.”

“Yes, but this is a seven-seater.”

Die polisieman loer tot agter waar Ryno en Minette versteek sit.

“Okay, that’s fine. You may go, sir.”

21. Al langs die Tuinroete af word dieselfde blokkadeprosedure herhaal. Ryno se ma het gelukkig daaraan gedink om klein hamburgertjies en pannekoekies van Woolworths in te pak, want daar is nie ’n enkele padstal of Wimpy oop nie.

22. Kort-kort piep sy ma se foon met 'n boodskap van medelye. Ryno is ook op die “Hanro Begrafnis” - WhatsApp-groep, maar al die hartjies en blommetjies wat heen en weer gestuur word, maak hom naar. Hanro was glad nie 'n ou vir emoji's nie. Vir 'n oomblik oorweeg Ryno dit om hom van die groepie te verwyder om die koggelende geel gesiggies te ontwyk, maar hy bedink hom. Hy kies die mute-opsie voor hy teruglê teen die sitplek en sy oë toemaak.

23. Die kronkels van die Kaaimanspas maak hom wakker. Toe hulle om 'n draai kom en teen die bult afry, lê Wildernis se strand doer onder in dynserigheid gehul. So ver as wat Ryno kan sien, strek die see in 'n onheilspellende skakering van siaan. “So wyd soos die Heer se genade,” sê sy pa.

24. Dis al donker toe hulle die Tsitsikamma-tolhek bereik. Voor die hek moet hulle weer die permitte wys en vrae beantwoord. Anderkant die betaalpunt staan 'n dosyn minibustaxi's langs die pad geparkeer. 'n Lang ry mense met hangskouers onder dik komberse kronkel by 'n wit markiestent uit.

25. 'n Jong polisieman neem weer hulle kontakbesonderhede, maar vra nie waarheen hulle op pad is nie.

“Hoekom staan al die mense daar in 'n tou?” wil Ryno se pa weet.

“Dis almal mense wat na begrafnisse toe op pad is. Hulle word daar in die tent vir die virus getoets.”

26. Ryno se ma het die permitte, wat die rede vir hulle reis aandui, gereed gehou, maar skuif dit nou ongemerk onder die sitplek in.

“Veilig ry, Meneer,” sê die polisieman en lig sy pet.

27. Ryno haal sy foon uit en blaai deur Netwerk24. “Matie sterf in motorongeluk.” Daar is 'n foto van Hanro waar hy met die galjoen staan wat hy Desember in Kleinmond gevang het. Dis vreemd om die foto so buite die sosiale-media-konteks te sien. Sy neef se gesig by 'n nuusberig. “Hanro Oosthuizen (19) is op slag dood toe 'n Isuzu-bakkie voor hom ingedraai het,” lui die berig. “Die 48-jarige bestuurder en drie werkers wat agterop gesit het, het ook later aan hul wonde beswyk.” Ryno snuif en sit sy foon weg.

28. In die Oosthuizens se oprit op Uitenhage spring sy ma uit die kar om haar ouboet te gaan omhels waar hy verwese in die flou stoeplig staan en wag.

Op haar sitplek lê 'n vergete gesigmasker en 'n botteltjie kiemdoder.

(Beskikbaar by: <https://www.vryeweekblad.com/mense-en-kultuur/2020-07-09-kortverhaal-die-grendelbegrafnis/>)

Kontekstuele vrae:

1. Waar speel die kortverhaal af? (3)
2. Waarom moet die hoofkarakters Oos-Kaap toe gaan? (1)
3. Hoekom is dit nodig dat die gesin reispermitte vir die begrafnis moet kry? (2)
4. Noem twee redes waarom Ryno en Hanro nie hulle geluk kon glo nie. (2)
5. Verduidelik die klimaks/hoogtepunt van die verhaal. (2)
6. Hoekom is die laaste sin van die kortverhaal so ironies? (1)
7. Hoekom is Ryno en sy gesin by die padblokkade net afgetrek en nie gevra om na die tent toe te gaan nie? (2)
8. Verduidelik die atmosfeer in die huis tydens die eerste paragraaf. Vergelyk dit nou met die atmosfeer in die polisiekantore. (3)

Memorandum: Les 5

1. Hoofsaaklik in Kaapstad. Dit speel ook in die Bellville polisiekantoor, die gesinsmotor en uiteindelik in Uitenhage af.
2. Vir Hanro se begrafnis. Dit is hul neef.
3. Tydens fase 5 van "lockdown" kon niemand sonder toestemming reis nie, dus moes hulle die nodige reispermitte kry om na die begrafnis in 'n ander provinsie te gaan.
4. Hulle was albei eerstejaars op Stellenbosch en boonop nog in dieselfde koshuis.
5. Wanneer die gesin uitvind dat hulle ook vir 'n begrafnis Oos-Kaap toe moet gaan.
6. Hulle het deur al die moeite gegaan om die regte protokol te volg om na die begrafnis toe te gaan, maar wanneer hulle uiteindelik daar aankom, vergeet hulle die maskers en handreinigers op die sitplek.
7. Moontlik omdat hulle die regte dokumentasie gehad het. Hulle lyk meer geloofwaardig.

8. Ontspanne. Die gesin lag en gesels oor die mense wat Oos-Kaap toe wil gaan vir begrafnisse. Hulle vind dan uit dat hulle self moet gaan. Die atmosfeer in die polisiekantore is dan vol spanning en angstigheid. Hulle is ook geïrriteerd omdat hulle nie dadelik gehelp word nie.

Les 6: P. 91

Bestudeer die onderstaande gedig oor maskers en beantwoord die vrae wat daarop volg:



(Verkry op Facebook/Jaco Jacobs)

Vrae oor die gedig:

1. Benoem die rymskema in die gedig.
2. Hoekom is dit, volgens die skrywer, nie altyd maklik om 'n masker te dra nie?
3. Benoem die alleterasië wat in reëls 11 en 12 voorkom.
4. Waarom word "almal" in die laaste reël met hoofletters geskryf?
5. Wat is die funksie van die gebruik van enjambement in die strofes?

Totaal: 5

Memorandum: Les 6

1. ABCB
2. Dit laat jou bril opwasem, jy kan jou eie asem ruik, dit gly af of dit voel taai en sweterig. ENIGE EEN.
3. B-alliterasie: boetie is bekommerd dat hy bakore gaan kry.
4. Vir beklemtoning.
5. Die gedig word as 'n eenheid gelees. Maak die vloei van die gedig beter.

Les 7: P. 96

Luister aandagtig na die radiodrama en beantwoord dan die volgende vrae:

Som die radiodrama op in twee volsinne.

Trek 'n tabel op en beskryf elk van die karakters wat inbel.

Wie is die hoofkarakter/s?

Benoem die milieu/s waar die radiodrama afspeel.

Memorandum: Les 7

1. Die radiodrama handel oor 'n inbelsentrum-beampte wat verskillende oproepe tydens 'n kragonderbreking ontvang en maak. Elke persoon wat inbel het 'n verskillende probleem wat opgelos moet word.
- 2.

Noodlynoperateur (Hester)	Sy help almal wat inbel. Probeer veral vir Elsa Venter help, en skakel naasbestaandes om haar krag aan te sit. Sy klink vriendelik en jonk.
Elsa Venter	Ouerig, sy sukkel om asem te haal omdat die krag af is en haar suurstofmasjien kan nie werk nie. Hardkoppig. Luister nie vir die noodlynoperateur nie.
Lisa Venter (Elsa se dogter)	Sy bel nie in nie, maar die noodlynoperateur bel haar om te help met Elsa se situasie.
Donovan Jones	Bly naby Elsa. Hou van motors en meisies volgens Elsa. Hy is eintlik 'n bekende rugbyspeler.
Brandweerman (Jason)	Hester bel hom om te gaan kyk wat aangaan by tannie Elsa se woonstel. Hy hou van Hester, want hy kom kuier by haar in sy afdyd.

3. Die noodlynoperateur dien as hoofkarakter. Sy is in al die tonele.
4. Dit speel af in 'n inbelsentrum (waar die hoofkarakter is) asook by Elsa se woonstel in Linden.

Les 8: P. 98-100

Speel die klankgreep een maal. Studente mag begin antwoorde invul. Speel dit 'n tweede keer. Studente kry 15-20 minute om dit te voltooi.

Jenny het vir die grendeltydperk terug Pretoria toe gevlieg om by haar gesin te wees. Haar gesin bestaan uit vier familieleden; haar ma, haar pa, sy en haar jonger sussie, Emma. Emma is vyftien jaar oud en in Graad 9. Jenny en haar gesin het gereeld legkaarte gebou en met hul twee worshonde, Max en Pax, gespeel.

Jenny se kamermaat, Amy, het vir die grendeltydperk by haar suster, Megan, in Robertson gaan bly. Hulle twee het gereeld snaakse video's van hulleself op sosiale media geplaas. Amy en Megan het ook baie verskillende soorte uitheemse disse probeer maak, veral van lande soos Viëtnam, Griekeland, Meksiko en Marokko. Hulle het die meeste van die Meksikaanse disse gehou.

Robert het vir die grendeltydperk na sy ouerhuis in die Oos-Kaap gegaan. Hy en sy broers, Jay en Alex, het heel dag sokker toertjies gedoen. Robert moes ook gedurig Ekonomiese take op SunLearn voltooi. Robert se ma, Michelle, het elke aand vir die seuns gekook, en dan moes hulle die skottelgoed na die tyd was.

Charlie, Robert se kamermaat, kon nie vir die grendeltydperk huis toe gaan nie, want hy kon nie betyds 'n vliegtuigkaartjie Botswana toe kry nie en die grense het reeds gesluit. Hy het toe besluit om by 'n vriend in Stellenbosch te bly. Charlie het gesukkel met huiswerk, maar het altyd probeer om sy take so gou as moontlik af te handel. Charlie het baie daarvan gehou om in Stellenbosch te bly, omdat sy vriend 'n hond en 'n groot tuin gehad het om in te wees.

Memorandum: Les 8

Luister aandagtig na die opname en beantwoord die volgende vrae:

Wat is die Afrikaanse terme vir die volgende woorde:

puzzles **legkaarte**

lockdown **grendeltydperk/grendelstaat**

sanitize **saniteer**

aeroplane **vliegtuig**

social media **sosiale media** (5)

Beantwoord nou die volgende vrae:

1. Hoe het Jenny by die huis gekom? (1)

Sy het huis toe gevlieg.

2. Hoe oud is Jenny se suster? (1)

Sy is vyftien jaar oud.

3. Wie het twee broers? (1)

Robert.

4. Wie het in Robertson tydens “lockdown” gebly? (1)

Jenny se kamermaat, Amy.

5. Noem twee goed wat Amy en haar suster Megan tydens “lockdown” gedoen het. (2)

Hulle het gereeld snaakse video's van hulleself op sosiale media geplaas. Hulle het ook baie verskillende soorte uitheemse disse probeer maak.

6. Watter gesin het legkaarte gebou? (1)

Jenny se gesin.

7. Waar het Robert tydens die grendeltydperk gebly? (1)

By sy familie in die Oos-Kaap.

8. Waarom kon Charlie nie by die huis bly tydens die grendeltydperk nie? (2)

Hy kon nie betyds 'n vliegtuigkaartjie Botswana toe kry nie en die grense was reeds gesluit.

Totaal: 15

Les 9: P. 101-103

Opdrag:

Lees die onderstaande liedjie vir die studente. Deel daarna die vrae uit en speel dan die liedjie wat deur Laurika Rauch gesing word. Studente mag begin aantekeninge maak.

Ek het 'n vriendin
Ver by die blou see
Teen die hang van Tafelberg
As die son sak
Speel sy die mooiste melodieë

Haar vingers ken die pad
Opgesluit in wit en swart
Die klavier se grootste vreugde
Hartseer en verlange
Verstaan die hart se diepste smart

**Ja, die hele wêreld word stil
En luister in die donker uur
Na die naggeluide
Van Lisa se klavier**

Liza kan nie ophou as sy eers begin het nie
Sy laat my nooit huis toe loop
Of afskeid neem
Voor my laaste sigaret nie

Ek staan op haar balkon
En drink haar appelkoostee
En kyk na Kaapstad in die nag
Die liggies en die swart, swart see

Refrein

En onder op die sypaadjie
Sien ek die bergie en sy maat
Gaan staan en opkyk
Ver na bo
Vanuit die vullis van Oranjestraat

Hulle ken al lank die klanke
Wat uit haar woonstel stroom
Lank na twaalf, met die deure oop
Al moan die bure ook al hoe
Word Lisa elke boemelaar se droom

Memorandum: Les 9

LUISTERTOETS

NAAM:

DATUM:

1. In watter stad woon die spreker se vriendin en waar presies is die woonstel geleë?

Kaapstad. Teen die hang van Tafelberg. (2)

2. Skryf drie verskillende emosies neer waaroor die melodieë handel.

Vreugde, hartseer en verlange/smart (3)

3. Waarna verwys:

3.1 *"haar vingers ken die pad"*

Sy ken die klavier se note/liedjie uit haar kop uit. (1)

3.2 *"opgesluit in wit en swart."*

Verwys na die klavier se sleutels wat wit en swart is. (1)

4. Wat wil die digter bereik deur die herhaling van *"swart, swart see"*?

Beklemtoon hoe donker dit buite is. Beklemtoon hoe die see in die nag lyk. (1)

5. Watter woord dui aan dat die vriendin in 'n woonstel woon?

Balkon. (1)

6. Wanneer speel die vriendin graag klavier?

In die nag/lank na 12/middernag. (1)

7. In die liedjie is 'n goeie voorbeeld van oordrywing. Skryf die oordrywing neer.

Die hele wêreld word stil. (1)

8. Hoe weet ons dat die vriendin gereeld klavier speel?

Die bergies ken al die klanke. (1)

9. Hoekom *moan* die bure oor Lisa se musiek?

Sy speel tot laat in die aande/middernag. Haar deure is oop terwyl sy klavier speel. (1)

10. Gee 'n Afrikaanse woord vir "moan". (1)

Kla.

11. Voltooi: *"Ek staan op haar balkon en drink haar **appelkoostee**"* (1)

12. Wanneer mag die spreker huis toe gaan?

Na haar laaste sigaret. (1)

13. Watter woord vertel vir ons dat die omgewing rondom haar woonstel vuil is?

Vullis. (1)

14. Watter woord in die liedjie is 'n sinoniem vir "bergie"? (1)

Boemelaar.

15. Wat sou jy in hierdie situasie doen as jou buurvrou die hele nag klavier gespeel het? Gee twee voorstelle. (2)

Enige iets is aanvaarbaar. Moet twee redes gee vir albei punte.

TOTAAL: 20

Addendum 2



PROJECT EXEMPT FROM ETHICS CLEARANCE

7 May 2020

Project number: AFR-2020-13319

Project title: Riglyne vir die ontwerp van 'n Afrikaanse tweedetaalsillabus op universiteitsvlak

Dear Miss Daniëlle Cronjé

Co-investigators:

Your application for exemption submitted on 14/01/2020 08:13 was reviewed by the Research Ethics Committee: Social, Behavioural and Education Research (REC: SBE).

You have confirmed in the proposal submitted for review that your project does not involve the participation of human participants, or the use of personal, identifiable information. You also confirmed that you will collect data that is freely accessible in the public domain only.

The project is, therefore, exempt from ethics review and clearance. You may commence with research as set out in the submission to the REC: SBE.

If the research deviates from the application submitted for REC clearance, especially if there is an intention to involve human participants and/or the collection of data not in the public domain, the researcher must notify the DESC/FESC and REC of these changes well before data collection commences. In certain circumstances, a new application may be required for the project.

Please remember to use your **project number** (AFR-2020-13319) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Sincerely,

Clarissa Graham

Coordinator: Research Ethics Committee: Social, Behavioural and Education Research (REC: SBE)